

Joéli Fernanda Basso

**ANÁLISE CRÍTICA COM BASE EM PREMISSAS
FREIREANAS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM SAÚDE
COM MULHERES TRABALHADORAS FABRIS**

Florianópolis - SC
2015

Joéli Fernanda Basso

**ANÁLISE CRÍTICA COM BASE EM PREMISSAS
FREIREANAS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM SAÚDE
COM MULHERES TRABALHADORAS FABRIS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – Área de concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem, como requisito para a obtenção do Grau de Doutor em Enfermagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Lenise do Prado

Florianópolis - SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Basso, Joéli Fernanda

Análise crítica com base em premissas
freireanas de uma prática educativa em saúde
com mulheres trabalhadoras fabris / Joéli
Fernanda Basso ; orientador, Marta Lenise do
Prado - Florianópolis, SC, 2015.

186 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde.
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

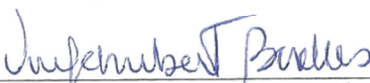
1. Enfermagem. 2. Educação em saúde. 3.
Práticas educativas críticas. 4. Saúde e
qualidade de vida. I. Prado, Marta Lenise do.
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III.
Título.

Joéli Fernanda Basso

**ANÁLISE CRÍTICA COM BASE EM PREMISSAS
FREIREANAS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM SAÚDE
COM MULHERES TRABALHADORAS FABRIS**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Enfermagem e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina.

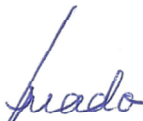
Florianópolis, 31 de março de 2015.



Vânia Marli Schubert Backes, Dr.^a

Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



Prof.^a, Dr.^a Marta Lenise do Prado

Orientadora

PEN/UFSC



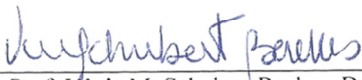
Prof. Kênia Schmidt Reibnitz, Dr.

PEN/UFSC



Prof. Jussara Gue Martini, Dr.

PEN/UFSC



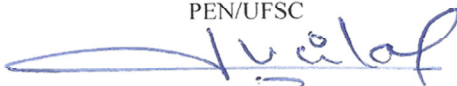
Prof. Vânia M. Schubert Backes, Dr.

PEN/UFSC



Prof. Carine Vendruscolo, Dr.

UDESC



Prof. Lucila Cárdenas-Becerril, Dr.

Universidade Autónoma do México



Prof. Fabiane Ferraz, Dr.

UNESC

Prof. Ivonete T. S. B. Heidemann, Dr

PEN/UFSC-Membro Suplente

Prof. Maria Elisabeth Kleba, Dr.

UNOCHAPECÓ-Membro Suplente

Aos profissionais e instituições brasileiras que iniciam movimentos autênticos para práticas educativas libertadoras em saúde. Em um país que tenta romper com o título de um dos mais desiguais do mundo, tais movimentos se mostram desafiadores, incertos, audaciosos e urgentes.

AGRADECIMENTOS

Consciente de estar vivendo um grande momento, que infelizmente ainda é de restrito acesso no Brasil, sinto-me na obrigação de agradecer e dividi-lo com os inúmeros seres humanos corresponsáveis por torná-lo real.

Sem citar nomes (são muitos e certamente cometeria a gafe de esquecer alguns), agradeço a todos os seres humanos que compartilharam comigo, direta ou indiretamente, suas práxis pessoais e profissionais de amor.

Esses são os sujeitos corresponsáveis por esta tese!

Seres que entendem ausências, distribuem coragem e incentivos, são empáticos e acreditam nas relações de confiança e crescimento humano.

Seres que problematizam, aceitam o desafio de transpor o pensamento ingênuo, estabelecem diálogos autênticos, aceitam as dores e delícias do processo de conscientização e não negam o convite desafiador para as transformações sociais que rumam para a liberdade e autonomia individual e coletiva.

Com esperança, gratidão e a certeza de que cada corresponsável se identificou, digo simplesmente obrigada.

“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire, 2000)

BASSO, Joéli Fernanda. **Análise crítica com base em premissas freireanas de uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris**. 2015. 186p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RESUMO

O mundo do trabalho e sua inerente adaptação e subordinação às regras impõem dificuldades para se construir e compartilhar autênticas práticas educativas críticas em saúde. Por outro lado, o espírito libertário dos ensinamentos Freireanos impulsionam seus adeptos a buscar caminhos e possibilidades para transpor barreiras e acreditar em realidades dinâmicas e em constante e consciente processo de transformação. O presente estudo teve como objetivo analisar os limites e possibilidades para práticas educativas libertadoras em saúde, vivenciadas por mulheres trabalhadoras, em ambientes fabris. O objetivo foi perseguido através do reconhecimento das premissas freireanas: criticidade e curiosidade epistemológica; reflexão e dialogicidade; conscientização e transformação; e liberdade e autonomia nas falas de 40 mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil, que participaram de 10 encontros de uma prática educativa crítica em saúde, entre novembro de 2012 e janeiro de 2013. Os temas trabalhados foram: o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica. Os dados foram coletados por meio de observação periférica, guiada pelo recorte das premissas da pedagogia libertadora acima descritas. A análise foi realizada seguindo-se quatro processos genéricos: apreensão, síntese, teorização e transferência. Os resultados apontaram movimentos isolados de “consciência de” e de transformação que, desprovidos de uma problematização que convidasse os sujeitos à criticidade e curiosidade epistemológica; reflexão e dialogicidade; conscientização e consequente transformação autêntica, não mostraram evolução para atitudes livres e autônomas. Considera-se urgente a necessidade de se repensarem possibilidades e responsabilidades para práticas educativas autenticamente críticas em saúde e espera-se que esse estudo contribua

para essa reflexão e, quiçá, para uma real busca por saúde e qualidade de vida da população brasileira.

Palavras-chave: Educação em saúde. Práticas educativas críticas. Saúde e qualidade de vida.

ABSTRACT

The labor world and its inherent adaptation and subordination to the rules impose difficulties to build and share authentic critical educational practices in health. On the other hand, the libertarian spirit of Freire's teachings boost his followers to find ways and possibilities to overcome barriers and believe in dynamic realities and constant and conscious process of transformation. This study aimed to understand the limits and possibilities for liberating educational practices in health experienced by women workers in manufacturing environments. The objective was pursued by recognizing Freire's premises: criticality and epistemological curiosity; thinking and dialogicity; awareness raising and transformation; and freedom and autonomy in the statements of 40 women workers of a textile industry in southern Brazil, who participated in 10 meetings of an educational practice in health with criticism, between November 2012 and January 2013. The themes discussed were: the female body; family planning, sexuality and STDs; the many women's roles today, motherhood and work; female schooling and the labor market; and citizenship. This is a qualitative, descriptive, exploratory and analytical research. Data were collected through peripheral observation, guided by the profile of the premises of liberating pedagogy aforementioned. The analysis was performed following four generic processes: collection, synthesis, theorization and application. The results showed isolated movements of "consciousness" and transformation that, with the absence of a reasoning calling the subject to criticism and epistemological curiosity; thinking and dialogicity; awareness raising and consequent authentic transformation, showed no progress towards free and autonomous attitudes. It is considered an urgent need to rethink possibilities and responsibilities for educational practices authentically critical on Health and it is expected that this study will contribute to this debate and, perhaps, for a real quest for health and quality of life of the population.

Keywords: Health education. Critical educational practices. Health and quality of life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma representativo do agrupamento das premissas do referencial teórico freireano.....	46
Figura 2 - Fluxograma representativo da descrição metodológica da prática.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Processo de registro de dados	67
Quadro 2 -	Processo de classificação dos dados	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP Comitê de Ética em Pesquisa
CLT Consolidação das Leis Trabalhistas
DIU Dispositivo Intrauterino
DSTs Doenças Sexualmente Transmissíveis
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC Ministério da Educação e Cultura- MEC
PEN/UFSC Programa de Pós Graduação em Enfermagem da
Universidade Federal de Santa Catarina
SUS Sistema Único de Saúde
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNOCHAPECÓ Universidade Comunitária Regional de Chapecó

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	REVISÃO DE LITERATURA	29
2.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SEU ARCABOUÇO ESTRUTURAL E POLÍTICO	29
2.2	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	32
2.2.1	Tendência tradicional	32
2.2.2	Tendência renovada	34
2.2.3	Tendência tecnicista	35
2.2.4	Tendências libertadoras e crítico-sociais	36
2.3	EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM OPERÁRIOS BRASILEIROS: O OBJETO E CONTEXTO DE QUE SE FALA	37
3	REFERENCIAL TEÓRICO	43
3.1	A TRAJETÓRIA DE VIDA DE PAULO FREIRE	43
3.2	A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE ...	44
3.2.1	Críticidade e curiosidade epistemológica	47
3.2.2	Reflexão e Dialogicidade	48
3.2.3	Conscientização e Transformação	48
3.2.4	Liberdade e Autonomia	49
4	METODOLOGIA	51
4.1	LOCAL, SUJEITOS E CONTEXTO DO ESTUDO	51
4.2	COLETA DOS DADOS	52
4.3	DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PRÁTICA OBSERVADA	54
4.3.1	Telenovela	56
4.3.2	Oficinas educativas	57
4.3.3	Descrição metodológica do primeiro Encontro Educativo – Telenovela seguida de roda de conversa.	57
4.3.4	Descrição metodológica do décimo encontro educativo (oficina 6)	59
4.4	REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS	61
4.5	ASPECTOS ÉTICOS	71
5	RESULTADOS	73
5.1	TRANSPOSIÇÃO DA CURIOSIDADE INGÊNUA À EPISTEMOLÓGICA: LIMITES E PROPÓSITOS DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO CRÍTICA EM SAÚDE	74

5.2	REFLEXÃO E DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: LIMITES PARA COMPREENDER, PROBLEMATIZAR E TRANSFORMAR A REALIDADE.....	88
5.3	MOVIMENTOS INICIAIS DE CONSCIENTIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UMA PRÁTICA DE ESPERANÇA.....	102
5.4	QUANDO NÃO HÁ PROCESSO LIBERTADOR, NÃO HÁ RESULTADO LIBERTADOR: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM SAÚDE.....	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
7	REFERÊNCIAS.....	137
	APENDICE A – Descrição Metodológica da prática educativa, observações e notas de campo	143
	APENDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	183
	ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina.....	185

1 INTRODUÇÃO

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e no senso comum, uma visão otimista e funcionalista, que atribuía à educação um papel central no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais. Nessa perspectiva, as escolas seriam instituições neutras e estruturariam a construção de uma nova sociedade: meritocrática, centrada na razão e nos conhecimentos científicos hierarquicamente transmitidos e fundamentada na autonomia individual para o trabalho árduo e obediente, mas com uma suposta igualdade de oportunidades para todos os cidadãos (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

A educação em saúde, não diferente, aparecia em espaços públicos e privados como um veículo que unicamente transportava o conhecimento cientificamente produzido no campo da saúde à vida cotidiana das pessoas. Como sujeitos desta ação, os profissionais de saúde apareciam oferecendo orientações para a adoção de novos hábitos e “condutas adequadas” em saúde (ALVES, 2005).

Mas na segunda metade do século XX e a maior participação social nas questões políticas trouxeram questionamentos e reflexões sobre a educação e seu papel na sociedade. A interpretação das escolas como ambientes racionalmente neutros foi gradativamente dando lugar à reflexão sobre a racionalidade econômica que o capitalismo ditava aos temas sociais e educacionais, tornando-as, contrariamente ao que se pensava, propulsoras da continuidade do racismo, sexismo e classismo (MCLAREN, 1997). As reflexões a respeito evoluíram para o posicionamento direto e resumido de que, a partir das concepções tradicional, renovada e tecnicista de ensino, os “pobres seriam apenas livres para se tornarem mais pobres, enquanto aos ricos recebiam a escolha de se tornarem mais ricos” (MCLAREN, 1997, pag. 197).

Nesse contexto de reivindicações sociais, as pedagogias críticas surgem e passam a discutir a educação como um processo de investigação, de crítica e de construção de uma imaginação social que trabalha dentro de uma linguagem de esperança (FREIRE, 1999a). O conhecimento, até então engessado por fundamentos teóricos atemporais, passa a ser relevante quando parte do contexto dos indivíduos; crítico quando repensados os problemas individuais e coletivos e; transformador quando usado para reformas sociais (MCLAREN, 1997).

Na tentativa de oferecer subsídios para melhor entender o papel que a educação pode exercer em uma sociedade dividida em raça, classe

e gênero; pode-se dizer que as pedagogias críticas se dedicam ao imperativo emancipatório de conferir poder aos indivíduos para a transformação social. Em um contexto interativo entre indivíduo e sociedade, são pensados micro e macro objetivos de aprendizagem; onde os micros dariam conta dos conhecimentos teóricos propriamente ditos e os macros os articulariam à sociedade e seriam geradores de reflexão.

Para atingi-los, a valorização da experiência dos educandos e a interação encorajam o diálogo horizontal, dando voz aos participantes (FREIRE, 1999b). E a voz dos participantes de processos pedagógicos críticos é a gramática cultural e a bagagem de conhecimento que usam para interpretar e articular suas experiência (MC LAREN, 1997). Desconsiderá-las seria desconhecê-los. Por outro lado, conhecê-las é criar espaços de esperança, onde são dadas aos sujeitos oportunidades de analisar e discutir as práticas sociais, a fim de transformá-las (FREIRE, 2005a).

Então se fala aqui de uma concepção de ensino que, dentro ou fora das salas de aula, abandona a neutralidade política de sua prática e passa a defender uma ideologia. E pensar um processo educativo a partir de uma ideologia, nos leva a pensar em que locais será aceita, ou ainda, a que ideologias precisará se opor (FOUCAULT, 1979).

A partir destas considerações, a educação em saúde, que é entendida como um processo que abrange a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana e não apenas das pessoas sob o risco de adoecer (SCHALL e STRUCHINER, 1999), segue na atualidade as mesmas tendências teóricas, metodológicas e ideológicas da educação formal ou ministrada nas instituições de ensino. Assim, espera-se que vença as barreiras sociais e estructure ações e conhecimentos dirigidos à eliminação da desigualdade e à promoção da justiça e da liberdade (FREIRE, 2005b).

Dentre os muitos espaços que ela pode ser utilizada, por interesses e oportunidades pessoais, optei por discuti-la em ambientes fabris. Nessa discussão, aparecerão as dificuldades de elaboração de práticas educativas em saúde para ambientes de ideologia capitalista que são, para Marx (2002), irracionais pela contradição entre as forças produtivas e seus efeitos sobre a vida dos trabalhadores e racionais para Weber (1977) pelo processo instrumental que comanda a vida humana, conformam indivíduos e grupos e moldam ou reforçam classes sociais (ARAUJO e CIANALLI, 2006).

Processos educativos, nestes contextos, ainda precisam servir ao aumento da qualificação técnica ou ao preparo para o cumprimento de normas empresariais e adequação comportamental esperada em cada

segmento hierárquico. No que se refere à educação em saúde, objetiva a otimização na produção de bens e serviços e a diminuição das faltas e consequentes prejuízos econômicos associados.

Tal realidade, por si só, traz subitamente o questionamento sobre como práticas educativas críticas atuam nestes espaços. Mas ainda se pode avançar nesta delimitação. Esses espaços são habitados por homens e mulheres, mas optou-se por explorar aqui o universo das mulheres trabalhadoras. Elas, que representam 51,03% da população brasileira (IBGE, 2010) e 42,47% do mercado de trabalho (RAIS, 2012), são pior remuneradas que homens em funções similares, sofrem variadas formas de violência e aparecem cada vez mais com acúmulos de tarefas (incluindo aqui as culturalmente pertencentes ao universo feminino, bem como as novas funções, como chefes de família, por exemplo).

Esse foi o desafio: analisar práticas educativas críticas em saúde, com mulheres trabalhadoras, em um ambiente fabril. Ele foi movido por alguns questionamentos: será possível implementar práticas educativas críticas quando temas polêmicos como diferenças salariais e violência doméstica precisam ser deixados de lado? Ou com que profundidade são discutidas as redes de apoio para cuidados familiares e domésticos, reprodução e direitos sexuais, direitos políticos, movimentos sociais?...

Não se tratou de ingenuidade prévia traduzida na crença de que existem espaços educativos neutros e que esse de que vos falo foi se mostrando não ser, mas o mundo do trabalho simplesmente impõe adaptação e subordinação às regras (DEJOURS, 2003). Então, construir e compartilhar uma prática educativa crítica em saúde com mulheres trabalhadoras, nos ambientes fabris, pareceu representar um paradoxo.

Apesar das dificuldades e limites aparentemente impostos pela ideologia capitalista que organiza a nossa sociedade, o espírito libertário dos ensinamentos Freireanos impulsionam seus adeptos a buscar caminhos e possibilidades.

E assim, em meio a um cenário instigante e incerto, defendo a tese de que **vivências de práticas educativas críticas em saúde, com mulheres trabalhadoras, em ambientes fabris, permitem um processo de reflexão pessoal, ainda que apresentem limitações condicionadas pelo contexto do trabalho.**

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para discutir possibilidades e limites para práticas educativas críticas em saúde, é importante conhecer o percurso histórico que a educação e a educação em saúde seguiram no Brasil. Assim, primeiramente pretendo discorrer sobre os principais marcos históricos da educação no Brasil, do ponto de vista estrutural e político. Na sequência, delimitarei especificamente a história das tendências pedagógicas no Brasil e, a partir destas compreensões mais gerais, os principais marcos da educação em saúde e a sua aplicação para operários, que se caracteriza como objeto deste estudo.

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SEU ARCABOUÇO ESTRUTURAL E POLÍTICO

O Brasil independente iniciou o seu “sistema de educação formal” em 1823. A organização educacional construída gradativamente e por muitas mãos, servia à uma sociedade já desigual e sedenta de desenvolvimento e produção de riquezas. Entre muitas reformas educacionais, apareceram distintos posicionamentos. E se inicialmente chegou a se almejar uma “instrução pública” fornecida pelo Estado e graduada para manter as diferenças entre ricos e pobres, aos poucos seus custos, as necessidades e os interesses sociais de várias frentes foram incrementando o cenário (BARROSO, 2005).

Ainda no século XIX, um dos grandes marcos para a educação foi a constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo em sua organização e funcionamento. Com ela ganhou força o discurso higienista sobre toda a sociedade e, nesse contexto, a educação foi anunciada como a “instrução da mocidade” e considerada agora como uma estratégia benéfica para o desenvolvimento físico e moral da sociedade. Com essa nova concepção, a atenção se voltou para a formação de legiões lealmente civilizadas, instruídas e educadas para seguirem comportamentos e normas de um viver voltado para o desenvolvimento social saudável da Nação (SAVIANI, 2011).

E assim a estruturação do sistema de ensino brasileiro foi ganhando corpo. E mesmo que neste século também tenha se iniciado um repensar a estruturação da educação por um método mais sensível de ensino através do movimento da Escola Nova, ele não foi suficientemente forte. O poder da Igreja Católica e suas concepções conservadoras de ensino fizeram significativa resistência às ideias liberais.

E, enquanto se discutiam os métodos e estratégias nacionais de ensino, um Estado preocupado com os altos custos de um sistema de ensino público e para todos, abriu caminho para a iniciativa privada. Escolas particulares foram ganhando o território nacional e servindo a burguesia da época que, afinal de contas, precisava de uma instrução de qualidade (SAVIANI, 2008).

Sob essa ótica pode-se dizer que o século XIX não foi palco de grandes conquistas educacionais. As dificuldades pedagógicas já citadas, somadas as dificuldades financeiras (a média de investimentos não chegava a 2% da receita imperial) fizeram com que, diferentemente dos países desenvolvidos, os índices de analfabetismo continuassem altíssimos (SAVIANI, 2011).

O século XIX também representou uma época em que o pensamento liberal (positivismo, evolucionismo social e liberalismo político), que poderia contribuir pedagogicamente para a evolução nacional para um sistema de ensino público e de qualidade, esbarrou na contradição entre a centralização do Estado (para um sistema oficial e público) e a livre iniciativa da sociedade civil (representando a própria descentralização que incentivava o pensamento liberal). E sem esse importante controle social e a partir do custo econômico que um sistema de ensino unificado representaria, o Governo Republicano não assumiu o ônus; passando a responsabilidade do ensino primário aos Estados (BARROSO, 2005). Tal medida deixou a educação a mercê do poder econômico de cada Estado; contribuindo imensamente para um Brasil desigual e injusto. E não se fala aqui da autonomia de cada Estado para com seus sistemas de ensino, mas da responsabilidade financeira sobre eles.

Com o início do século XX, pode-se dizer que dias melhores vieram. Os ideais iluministas trouxeram a laicização da educação, juntamente com alguns questionamentos sobre a quem ela servia. É claro que esse movimento não se deu sem forte e ativa resistência da Igreja Católica. Também foi o período em que o movimento operário passou a aparecer na história brasileira, influenciando diretamente no repensar o ensino. Mas novamente os princípios pedagógicos perderam o foco, uma vez que um ensino laico, gratuito e técnico profissionalizante era entendido como a necessidade do momento (LEMME, 2004).

Foi o anarquismo soviético, em 1920, que trouxe ideais libertadores para as reivindicações educativas. No Brasil, esses ideais começaram a serem considerados um pouco mais tarde. Em 1930, o Governo de Getúlio Vargas viabiliza a criação do Ministério da

Educação e Saúde Pública. Esse ministério desenvolvia atividades relacionadas à saúde, esporte, educação e meio ambiente e representou a desvinculação dos assuntos educativos do Ministério da Justiça. E as conquistas estruturais foram seguidas da manifestação de um grupo de importantes educadores da época, como Aloísio Azevedo e Anísio Teixeira, intitulado manifesto pela Educação Nova, em 1932, que propunha a escola única, laica, obrigatória e gratuita que alguns segmentos sociais começavam a reivindicar (SAVIANI, 2011).

E no século de significativos avanços educacionais, a Constituição Brasileira de 1934 declarou a educação, pela primeira vez na história deste país, como um direito de todos e um dever do Estado e das famílias.

A partir desta compreensão, veio em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que diminuiu a centralização do Ministério da Educação e Cultura- MEC (separado dos assuntos da saúde, esporte e meio ambiente em 1953) e facilitou a autonomia dos Estados e municípios. Mas a primeira LDB foi aprovada após muita discussão (13 anos) e, dentre os pontos mais polêmicos, a não obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas ganhou destaque (SAVIANI, 2008). Aqui se fala então da separação entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica e, naturalmente, de disputas políticas acirradas.

As décadas de 60, 70 e 90 viram novas LDBs; com ênfase no ensino superior, primeiro e segundo graus, educação infantil, treinamento ou capacitação de professores e ensino técnico profissionalizante. Sobre esse último, a LDB/ 96 ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo, pelo Decreto 2.208/97, concebendo a articulação entre ensino médio e educação profissional como entre dois segmentos distintos, definindo para este último segmento três níveis: básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 2007). A década de 1990 ainda assistiu a construção de um ministério que trata apenas de assuntos da educação (SAVIANI, 2011).

No século XXI, a educação aparece como estratégia de evolução social e a participação política dos indivíduos na discussão das questões educacionais ou através delas é fortemente estimulado (CARVALHO, 2001).

Nessa história recente da educação no Brasil, o que se vê é um caminho sistêmico de uma educação democrática e de qualidade sendo traçado. Falamos aqui de um caminho estrutural. E para que se possa

entender o que foi sendo pensado pedagogicamente nesta trajetória, falar-se-á das tendências pedagógicas da educação.

2.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

O percurso histórico das tendências pedagógicas reflete a evolução da sociedade em relação ao papel da educação para a construção de uma realidade justa e equitativa.

E como toda a prática educativa está diretamente relacionada a uma tendência pedagógica (CANEVER, 2011), elas refletem as teorias do conhecimento construídas ou validadas pela sociedade, ao longo do tempo.

No Brasil, de acordo com documento do Ministério da Educação Brasileiro (BRASIL, 1997), as tendências pedagógicas aparecem no sistema educacional assim caracterizadas:

2.2.1 Tendência tradicional

Reflete o sistema educacional exclusivo do século XIX e boa parte do século XX. Sob forte influência da igreja católica, o valor está no acúmulo de informações e experiências humanas para o repasse às futuras gerações.

De uma maneira lógica, coerente e rígida, o objetivo é a memorização e a capacidade de repetição de um conhecimento estático (PEREIRA, 2003; CANEVER, 2011). O processo educativo aqui é externo ao aprendiz que, desprovido de conhecimentos úteis, é moldado por mestres e escolas. Ela utiliza como estratégia atividades de informação e transferência de conhecimentos. Palestras são bons exemplos. Os indivíduos, independente de seus saberes prévios, ouvem um emaranhado previamente selecionado de informações. Ao término, voltam para suas atividades corriqueiras e o que se espera é que tenham assimilado as informações e as incorporem aos seus cotidianos. O professor é a figura autoritária que domina o conhecimento e, por consequência, o poder. Ele controla, mesmo que inconscientemente, o processo de submissão social (LUCKESI, 2008).

Cabe à escola, na tendência tradicional, preparar intelectual e moralmente os educandos para assumirem posições sociais. Porém, curiosamente, seu compromisso é recortado à transferência de conhecimentos técnico-científicos e culturais, excluindo os problemas sociais que possam circundar os sujeitos e suas realidades temporais. A trajetória que os conduz ao saber é o mesmo para todos e a

aprendizagem adquirida nela é entendida como exclusivo resultado do esforço pessoal (PEREIRA, 2003).

Os conteúdos ministrados são provenientes dos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados aos aprendizes como verdades. Não há vínculo intencional entre os conteúdos, a experiência do educando e sua realidade social.

E se é preciso transferir saberes à tábula rasa, a exposição verbal de conteúdos e, quando aplicável, demonstração técnica, são atribuições estratégicas do professor. A ênfase nos exercícios que propiciam repetição de conceitos ou fórmulas para a memorização disciplina mentes, condiciona e, forçosamente, os transforma em hábitos (GADOTTI, 1987).

Espera-se ainda que a autoridade atribuída à figura do professor seja aceita e valorizada pelos aprendizes que, frente ao repasse de verdades absolutas, não devem dialogar ou distrair-se. Aquela preparação para os papéis sociais também valoriza submissão, entendida por aqui como respeito (LUCKESI, 2008).

Há uma progressão lógica estabelecida pelo educador. Receptiva, mecânica e coercitiva, é ancorada na repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação dos conhecimentos transferidos. Entende-se que a retenção dos conhecimentos dará ao aprendiz condições de responder às situações novas de forma semelhante as respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por capacidade de repetição desses conhecimentos e a ela são atribuídas notas e classificações. O aspecto punitivo é vivenciado intensamente, quando da não memorização e condicionamento.

Os resultados dessa tendência pedagógica na vida dos aprendizes são minimamente: a dificuldade de questionar, de interagir e de participar ativamente da vida em sociedade (CANEVER, 2011).

Bordenave (1999) entende que esses resultados precisam ser considerados individual e socialmente. Individualmente defende que condiciona seus discípulos ao hábito de tomar notas e memorizar; a passividade e falta de atitude crítica; ao não questionamento quanto as fontes de informação, sejam elas professores ou textos; distanciamento entre teoria e prática; tendência ao racionalismo radical; ausência de problematização da realidade.

Socialmente, resulta em adoção inadequada de informações científicas e tecnológicas de países desenvolvidos; adoção indiscriminada de modelos de pensamento elaborados em outras regiões (inadaptação cultural); individualismo e falta de cooperação; falta de conhecimento da própria realidade e cópia indiscriminada de padrões

intelectuais, artísticos e institucionais estrangeiros; submissão à dominação e ao colonialismo; manutenção da divisão de classes sociais (status quo).

2.2.2 Tendência renovada

Fruto do movimento progressista brasileiro, que articulou suas ideias no manifesto de 1932, esteve pautada no posicionamento de alguns educadores e intelectuais da época que, influenciados por tendências internacionais, partiram da preocupação e valorização súbita para com os indivíduos e sua inserção na sociedade. A educação ganha os princípios fundamentais de escola pública, única, laica, gratuita e obrigatória. Não mais entendida como um privilégio de alguns ou um recurso diferenciado por classe social, a educação passa a ser considerada um direito biológico, ou seja, a partir das habilidades particulares de cada indivíduo; independentemente da sua classe social ou econômica (SAVIANI, 2011).

O professor e os conteúdos, diferentemente da tendência tradicional, não ganham maior importância neste processo. O foco aqui fica para os educandos que, participantes e curiosos, exercitam, através da escola, as práticas sociais humanas.

Para Luckesi (2008) essa tendência inclui várias correntes e, mesmo com particularidades, estão todas interligadas ao movimento da pedagogia não-diretiva, representada principalmente pelo psicólogo Carl Rogers e pelo movimento denominado Escola Nova ou Escola Ativa (John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget, Anísio Teixeira).

A Escola Nova valoriza a liberdade, a participação e as relações sociais. Nessa lógica, o centro das atividades educativas migra dos educadores e conteúdos para o educando e seu processo de aprendizagem.

E se o que se almeja é que os educandos aprendam a aprender (LUCKESI, 2008), o educador precisa incentivar e facilitar um processo de busca livre e orientada pelo conhecimento. Ele precisa ser a figura que baliza o que se pretende aprender com as características e habilidades de cada educando.

O contexto para tal prática é um ambiente motivacional, que desenvolve competências e habilidades para a vida.

Assim, essa tendência inaugurou o século XX com a premissa de estimular a curiosidade para o aprendizado. Com foco na educação infantil, utilizou-se de jogos educativos e materiais didáticos

estimulantes e alegres, onde o educador experimenta trabalhar com pequenos grupos, para que a relação interpessoal dinamizasse o processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2011).

Totalmente divergente da escola tradicional, a nova tendência não foi aceita ou disseminada por todo o sistema de ensino. Dentre os seus problemas de aceitação e credibilidade, a premissa de uma prática guiada pelo interesse dos alunos foi confundida com não necessidade de um trabalho planejado e convergente para um objetivo maior de ensino aprendizagem (PEREIRA, 2003).

Atualmente algumas práticas de ensino ainda seguem essa tendência, com destaque para a educação infantil, orientação educacional e psicologia escolar.

2.2.3 Tendência tecnicista

O princípio da otimização através da racionalidade, eficiência e produtividade que o Brasil industrial e expansivista da década de 60 vivenciava fez florescer a tendência tecnicista de ensino (SAVIANI, 2011).

A volta da lógica e rigidez à serviço de um “Brasil que sabe fazer” objetivou preparar a população para a automação do trabalho e otimização do trabalhador. E se a otimização era a palavra do momento, o sistema de ensino também precisava ser especializado e eficiente para os micros universos a que se destinasse (PEREIRA, 2003).

Informações rápidas e certeiras voltadas para o preparo da mão de obra brasileira eram a demanda oficial. O sistema social precisava estar harmônico e funcional para a produção de riquezas e, nesse sentido, coube ao reduzido número de especialistas brasileiros estruturar uma lógica de atuação, colocando a educação como estratégia para alcance de tais objetivos (LUCKESI, 2008).

E se atitudes e habilidades se mostravam possíveis de ensinar e aprender, o ciclo ficou completo: os especialistas pensam e estruturam o processo, a escola o dissemina e os educandos aprendem e levam as necessárias competências e habilidades para o mundo do trabalho.

Nessa lógica a pesquisa científica, a tecnologia educacional e a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar. São informações, princípios científicos e leis estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica previamente desenhada. Manuais, livros didáticos e módulos de ensino são fortemente utilizados (LUCKESI, 2008).

Foi nesta época que as provas objetivas, que testam as respostas tecnicamente corretas dos educandos foram experimentadas e validadas como prova da eficiência estudantil pelo sistema de ensino brasileiro.

Atualmente se vê a manutenção e até reforço de iniciativas dessa natureza, com cursos técnicos de capacitação de trabalhadores em massa. Ainda há carência de mão de obra especializada e entendida como preparada para produzir, com eficiência, bens e riquezas.

2.2.4 Tendências libertadoras e crítico-sociais

A tendência libertadora apareceu em 1960 mas, interrompida pelo golpe militar de 1964, teve disseminação na década de 1980, juntamente com a tendência crítico social. Para a tendência libertadora, que teve no educador brasileiro Paulo Freire a figura de pai e grande incentivador, o processo educativo não é algo externo e estático, bem como não alimenta relações de autoritarismo ou controle social (SNYDERS, 1974). Ao contrário disso, é um processo dinâmico que considera os sujeitos envolvidos como participantes ativos e providos de um conhecimento fundamental: um saber culturalmente construído e que socialmente dá o tom as suas relações (SAVIANI, 2011).

É através do diálogo e da facilitação ou mediação de docentes que se estimula a criticidade e cidadania nos sujeitos da ação. Eles problematizam seus mundos e buscam alternativas para suas dificuldades, a partir das suas perspectivas. Para a tendência crítico social, ainda é imprescindível o desenvolvimento de amplas habilidades teórico-práticas para o engajamento e a luta social das classes oprimidas (FREIRE, 2005a).

O objetivo inicial não está voltado para o ensino formal, mas muitos educadores foram percebendo suas potencialidades e a incorporando, a passos lentos, em suas práticas institucionais (LUCKESI, 2008). Ela é uma atividade onde educadores e educandos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem para a transformação social. Ela então questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens para a transformação.

Os conteúdos são aqui conhecidos como temas geradores; extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. O importante não é a sua transmissão, mas o despertar para uma nova forma da relação com a experiência vivida. Há ainda uma clara postura em relação ao caráter político desta pedagogia (FREIRE, 2005a).

Exercita-se, para o alcance dos objetivos dessa tendência, uma relação de autêntico diálogo; com grupos de discussão autogeridos para a aprendizagem, que definem o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é aqui um animador ou facilitador do processo; que atua intervindo o mínimo indispensável, sem no entanto se abster de conduzir para uma informação mais sistematizada, quando necessário (FREIRE, 2005b).

Os educandos são provocados a um esforço de compreensão do "vivido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento das suas realidades, sempre através da troca de experiência em torno da prática social, dispensando cronogramas rígidos, trabalhos e avaliações escritas.

Então, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta e não decorre de uma imposição ou memorização, mas sim do processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando aprende é o que foi incorporado como resposta do processo de reflexão e crítica. É a compreensão do seu papel social (FREIRE, 1999a).

No entanto, a ordem cronológica de aparecimento das tendências não significa transposição das mesmas. Ainda há predominância das tendências tradicionais e tecnicistas de ensino e, quando se fala de educação em saúde, se juntam as consequentes ações higienicistas e comportamentais.

2.3 EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM OPERÁRIOS BRASILEIROS: O OBJETO E CONTEXTO DE QUE SE FALA

O percurso histórico brasileiro da educação em saúde segue as discrepâncias e similaridades dos modelos tradicionais e radical de educação em saúde globais, advindos dos fundamentos ideológicos da velha e nova saúde pública (Lupton, 1995).

O modelo tradicional está amparado na crença de que os indivíduos precisam adotar individualmente hábitos saudáveis, orientados pelos profissionais de saúde, que teoricamente sabem como conduzir e precisam persuadir os indivíduos sobre seus cuidados (Oliveira, 2005).

Já em resposta às crenças da nova saúde pública, o modelo radical está ancorado no compromisso de atender a complexidade dos fatores determinantes de saúde, trazendo a educação para uma perspectiva moderna em prol da conscientização dos indivíduos para os fatores individuais e coletivos da saúde (Tones e Tilford, 1994).

Com a classe desfavorecida economicamente, os operários a partir da metade do século XIX, a educação em saúde pode ser assim demarcada:

No século XVIII, em meio a Constituição dos Estados, expansão e crescimento das cidades no Continente Europeu e das Revoltas que indicavam o movimento separatista entre o Brasil e Portugal (SAVIANI, 2011), inicia-se a trajetória nacional sobre a educação em saúde, com ações higienicistas, moralistas e controladoras das classes desfavorecidas economicamente.

Com os objetivos mundiais de normatização da sociedade e fortalecimento dos Estados, incorporados no Brasil pela vinda da família real (SAVIANI, 2011), o que se valorizava era o conhecimento e o controle da sua população (FOUCAULT, 1979). A saúde era entendida aqui como fruto do cuidado individual e considerada importante para um país que precisava se desenvolver (CANGUILHEM, 2009).

Por um longo período, o objetivo foi “formar na coletividade brasileira uma consciência familiarizada com os problemas individuais de saúde”. Os Serviços de Educação Sanitária¹ concentravam suas atividades em uma espécie de propaganda escrita e visual: como publicação de folhetos, livros, catálogos e cartazes; notas e artigos sobre assuntos de saúde para a imprensa e periódicos para difundir os conceitos fundamentais da saúde e da doença (CNS).

Mas com o crescimento industrial do Brasil Independente no século XIX bateram à porta das autoridades sanitárias os problemas que os aglomerados populacionais, em condições de pobreza, representam para uma sociedade: desnutrição, doenças transmissíveis e endemias (SILVA et al., 2007).

E o século XX, marcado pelas duas grandes guerras mundiais, pelo golpe militar brasileiro, por recessões econômicas, pelo desenvolvimento tecnológico e conquistas políticas e pela transferência da grande massa trabalhista do agronegócio para o trabalho industrial assalariado (POCHMANN, 2001), também viu surgirem diferentes concepções sobre educação em saúde da população. Foi neste século que frente às epidemias de varíola, tuberculose e febre amarela, as autoridades sanitárias fortaleceram seus discursos biologicistas e a

¹ Serviços de orientação à população sobre educação higiênica para o controle dos problemas sanitários, por meio da adoção de medidas preventivas de cuidado com o corpo e a saúde (CAMPOS, 2007).

responsabilização do comportamento individual pelas situações de adoecimento da população (CNS; CANGUILHEM, 2009). As ameaças sobre o controle social e econômico do Estado inclusive enrijeceram normas comportamentais e aumentaram o controle higienicista. Em uma época de difusão de um novo paradigma técnico-produtivo que visava à produtividade crescente (POCHMANN, 2001) era imprescindível manter uma mão de obra forte e saudável.

E se saúde para a população trabalhadora significava lucro, as prescrições de normas comportamentais foram disseminadas em massa, não considerando sequer que, em 1940, 60% dela era de analfabetos (CNS, 1986).

Os resultados foram longos períodos de ações de educação em saúde inacessíveis para a população a que teoricamente estavam direcionadas, bem como voltadas para a culpabilização de verdadeiras vítimas sociais, uma vez que falamos aqui de pessoas empobrecidas e fragilizadas pelo sistema capitalista, cujo acesso a condições dignas de vida era negado (VALLA et al., 2005).

Já no final da década de 50 apareceram alguns questionamentos sobre o que seria de fato uma prática sanitária coerente, mas o caráter biologicista e prescritivo ainda permanecia em destaque.

E foi apenas nas décadas de 60, 70 e 80 que, mesmo prejudicados pelo golpe militar de 64, os movimentos sociais contribuíram para se iniciar um gradativo repensar da sociedade e, assim, a educação em saúde também ganhou novas construções conceituais (SAVIANI, 2011). No cenário trabalhista da época, algumas tendências estruturais (em relação a que trabalhos surgem e quem os executa) são apontadas por Pochmann (2001), dentre as quais, a diminuição na participação relativa do emprego industrial, o crescimento do setor de serviços e a maior presença das mulheres nas ocupações formais. E a saúde dos trabalhadores, juntamente com a estruturação do Sistema Único de Saúde - SUS, começa a ser pensada.

Mas se do ponto de vista da participação social e das políticas públicas as décadas de 70, 80 e 90 foram muito importantes para a estruturação e acessibilidade em saúde do trabalhador, os anos de 1990 também assistiram ao crescimento do número de desempregados e o aumento do grau de precarização da força de trabalho (POCHMANN, 2001).

Nesse mesmo período, a Organização Mundial da Saúde pontua que os objetivos da educação em saúde seriam desenvolver nas pessoas: o senso de responsabilidade pela sua própria saúde e pela saúde da comunidade a qual pertencessem; e a capacidade de participar da vida

comunitária de uma maneira construtiva (PELICIONI e PELICIONI, 2007). E ainda, que o conhecimento das pessoas precisava ser o foco, para que elas desenvolvessem juízo crítico e capacidade de intervenção sobre suas vidas e sobre o ambiente com o qual viessem a interagir (pessoais ou profissionais), criando condições para se apropriarem de sua própria existência (PELICIONI e PELICIONI, 2007; KLEBA e WENDAUSEN, 2009).

Então um resumo deste importante século para a educação em saúde aponta que até as suas primeiras décadas, o educar em saúde primou pela adoção de bons hábitos e o disciplinamento da classe trabalhadora, que deveria ser comportada, sem “distúrbios” e capaz de fornecer uma força de trabalho saudável que respondesse às necessidades produtivas do capital então em expansão. Mais tarde, a partir da sua segunda metade, começaram a aparecer indícios de práticas orientadas por uma perspectiva pedagógica crítica e progressista, referenciada pela educação popular e nas ideias libertárias de Paulo Freire, preconizando o estímulo à reflexão e a autonomia dos educandos em seu processo de saúde-cuidado e conformando este cuidado como sinônimo de qualidade de vida (SAVIANI, 2011).

A partir dessas construções, o processo educativo em saúde adentra o século XXI como um processo político, cujos métodos e técnicas trabalham para a desalienação, a transformação e a emancipação dos sujeitos envolvidos. A educação em saúde deixa conceitualmente de ser exclusivamente informativa, passando a estimular os usuários a refletirem sobre as bases sociais de sua vida e a perceber a saúde não mais como uma concessão, e sim, como um direito social (KLEBA e WENDAUSEN, 2009; TOLEDO, 2007). Não se fala aqui de uma sobreposição e superação de todos os problemas da educação em saúde, mas sim, da sua evolução conceitual neste momento de crescimento e melhoria dos indicadores sociais que o Brasil se encontra (HORTON e KLEINERT, 2011).

Em relação a situação econômica nacional, o século XXI exhibe baixos índices de desemprego e crescimento superior a países com economias respeitadas (HORTON e KLEINERT, 2011). Mas como o interesse pela saúde do trabalhador continua sendo considerada como uma estratégia para a produtividade, o Ministério do Trabalho e Emprego estabelece Normas Regulamentadoras, como a Nr4, que obriga todas as empresas que possuam empregados regidos pela Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT) a seguirem normas reguladoras em saúde e segurança do trabalho.

Então se vive uma fase historicamente positiva em relação à participação social e a estruturação de políticas públicas que ressignificam a educação em saúde. Com uma histórica democrática recente e movimentos sociais fortes que muito contribuíram para a reforma nacional e estruturação do Sistema Único de Saúde (SUS); o país constrói gradativamente uma atenção para além de conotações biomédicas. Ela considera os seus determinantes sociais, a educação, a redução da pobreza e medidas preventivas no contexto mais amplo da saúde como um direito humano (HORTON e KLEINERT, 2011). E parece ser nesse sentido que a relevância da temática é percebida nacionalmente. A educação em saúde é entendida pelo setor público e pela sociedade civil como uma estratégia ímpar para um país que rompe, gradativamente, com o título de um dos mais desiguais do mundo e caminha rumo e erradicação da pobreza e consequente melhoria da saúde e qualidade de vida da população (HORTON e KLEINERT, 2011). Mas esse processo evolutivo esbarra na irracional ideologia capitalista (MARX, 2002), fazendo com que, nos ambientes produtivos, a educação em saúde ainda tenda a se fundamentar em prescrições técnicas e comportamentais para a manutenção da saúde dos trabalhadores.

Tal realidade é validada quando se constata que os princípios teóricos e estratégias metodológicas mais utilizadas na estruturação de iniciativas práticas de educação em saúde para o fortalecimento social da população ainda são baseados na tendência tradicional de ensino (WILLIAMS et al., 2011; URREA- GIRALDO et al., 2006; FERREIRA e OLIVEIRA, 2006). Elas, na medida em que concentram todo e qualquer esforço na transferência do conhecimento, entendem como um processo válido aquele que orienta, que prescreve, que diz o que é certo e o que é errado (SAVIANI, 2011). Então, boas práticas de educação em saúde seriam aquelas que munem os indivíduos de conhecimentos que eles desconhecem (ALMEIDA FILHO, 2011). São oportunidades para que os indivíduos aprendam como se comportar, uma vez que, sob essa ótica, a saúde é responsabilidade individual.

As atividades de orientação técnicas ou profissionais prescrevem cuidados e comportamentos para as mais variadas finalidades, com estratégias como treinamentos de habilidades para a mudança condicionada de comportamentos, vídeos e palestras para transmissão de informações técnicas (WILLIAMS et al., 2011; URREA- GIRALDO et al., 2006; FERREIRA e OLIVEIRA, 2006).

Nelas, a figura de um professor ou profissional de saúde ganha destaque e representa a personificação do controle social. Essas pessoas

são consideradas autoridades responsáveis por transmitir conhecimento em saúde para a população, que precisa ser basicamente orientada, treinada e vigiada (FREIRE, 2005a).

Mas em ambientes menos controlados, as práticas libertadoras já são uma realidade. Como processos dialógicos e problematizadores, elas organizam, sistematizam e expandem o conhecimento popular (MENEGHEL, 2008). Seriam estratégias que criam espaços de qualificação e empoderamento dos envolvidos para a participação social simbólica e real na busca da democracia e equidade (KLEBA e WENDAUSEN, 2009). Por isso, oficinas dialógicas, capacitação comunitária através de rodas de conversa, grupos de discussão e jogos em que os profissionais aparecem como mediadores são bastante utilizados (CORONADO, 2008; STOTZ et al., 2009; FREIRE, 1999a).

A saúde dos indivíduos, nesta concepção, é o resultado de uma combinação de fatores sociais e culturais experimentados no coletivo. E neste cenário ainda repleto de limitações políticas e econômicas, existem também muitas contradições entre os princípios teóricos e estratégias metodológicas utilizadas (MARTINEZ-MALDONADO, 2007; JESUS et al., 2008).

Então parece que o que temos é um contrassenso entre a evolução ideológica e os arranjos econômicos e institucionais da sociedade atual. E, a partir dele, práticas de educação em saúde que tendem a sofrer as determinações políticas dos locais onde acontecem e das contradições presentes no modelo de atenção à saúde vigente, ou seja, os indivíduos ainda são estimulados majoritariamente a seguir orientações e a pensar o mundo e as suas realidades de forma estática.

É urgente a necessidade de fortalecimento dos ainda incipientes movimentos de interesse pelo tema e, frente a uma compreensão dinâmica e plausível de transformações, busca por novos caminhos ou consolidações de modelos educacionais já existentes para uma educação em saúde respeitosa, solidária, ética e voltada para a construção de cidadãos saudáveis e felizes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Os referenciais teóricos podem ser entendidos como “óculos do pesquisador”, pois direcionam o olhar sobre os objetos de estudo, eliminando a neutralidade e a confusão com o senso comum, e emprestando perspectivas aprofundadas sobre as realidades observadas (MARTIN et. al, 2006). Assim, escolher um referencial teórico não é uma decisão alheatória. Ela é carregada de princípios e afinidades dos autores pelas realidades observadas ou vertentes dos problemas discutidos (PRADO et. al, 2006).

Os princípios teóricos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire **servirão como amparo teórico para analisar criticamente uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris**, pois eles permitirão aprofundar a visão sobre uma realidade historicamente estruturada, politicamente controlada e pedagogicamente desafiadora.

O referencial político-pedagógico de Paulo Freire e sua abordagem problematizadora, à medida que permitem a construção progressiva do conhecimento pelos sujeitos envolvidos (neste estudo as mulheres trabalhadoras da indústria), através da ação-reflexão-ação (a partir de e sobre suas realidades) e da prática-teoria-prática (sobre alguns desafios vivenciados no mundo feminino do trabalho), muito podem contribuir para a compreensão da realidade como algo inacabado e possível de transformação.

3.1 A TRAJETÓRIA DE VIDA DE PAULO FREIRE

A adesão deste referencial ao estudo proposto inicia com a trajetória de vida de seu autor. Nascido em meio a pobreza e privações do nordeste brasileiro da década de 1920, Paulo Freire cresceu compartilhando uma história de alienação e exploração de milhares de seres humanos dominados e enfraquecidos social e politicamente. Suas experiências próprias de fome e dominação vivenciadas durante a crise de 1929 fizeram com que esse brasileiro percebesse precocemente que era preciso encontrar um caminho para se chegar a dias melhores (CASALI, 2007). E a educação lhe parecia um caminho promissor.

Mas não se fala aqui da educação que ele vivenciou nas décadas de 20 e 30; que mesmo com avanços significativos a partir do manifesto progressista de 1932 (SAVIANI, 2011), não conseguia considerar a classe social dos indivíduos como um determinante para suas necessidades e tendências de se tornarem dominados ou dominadores (MCLAREN, 1997).

O estudioso Freire precisava encontrar outras e mais adequadas maneiras de se “educar uma população” com necessidades tão particulares. E nesse desafio, buscou inspiração em variadas fontes: no humanismo e marxismo, por exemplo, encontrou possibilidades utópicas para seres humanos transformadores das suas realidades (GADOTTI, 2000). A conscientização dos indivíduos como sujeitos de suas histórias representava para Freire a própria libertação humanista, a partir de princípios socialistas e utópicos (marxistas), que tinha a educação o papel de renovar (ZATTI, 2007).

O trabalho de 10 anos no SESI permitiu que Freire dialogasse com adultos e os ajudasse na alfabetização. Em um projeto audacioso de alfabetização de adultos que teve início em 1961, Freire articulou projetos de extensão via Universidade Federal do Recife e logo despertou a atenção do Governo Federal (era João Goulart), onde assumiu o Programa Nacional de Alfabetização. O plano de Freire prometia que, em 60 dias de atuação de um educador, 30 alunos poderiam ser alfabetizados (FREIRE, 2005 a).

Mas com sua trajetória de educador brasileiro a serviço da nação interrompida pelo golpe militar de 1964, se exilou no Chile e depois Estados Unidos. Nestes países, continuou sua luta incansável por dias melhores, através da educação e consequente libertação da opressão. De volta ao Brasil na década de 1980, muito contribui com o país e com o mundo na estruturação da pedagogia crítica (CASALI, 2007).

E a partir desta trajetória coerente e ética de luta social, descrevem-se os aspectos mais relevantes deste referencial, a partir do próprio Paulo Freire e também de outros autores brasileiros que utilizam sua teoria e que vêm contribuindo para seu aprofundamento e validação.

3.2 A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Descrever os aspectos mais relevantes deste referencial é algo desafiador e instigante. Inicia-se então discorrendo que, para Freire, a educação pode ser entendida a partir de dois macromodelos: o bancário e o libertador.

O bancário tem seus princípios fundamentados na pedagogia tradicional de ensino, onde o processo educativo é externo ao aprendiz que, desprovido de conhecimentos úteis, é moldado por mestres e escolas (BACKES et. al, 2008). Na ordem da menor para a maior complexidade, o aluno recebe, de uma forma narrativa, lógica e rígida, conhecimentos que deve ser capaz de memorizar e reproduzir (SAVIANI, 2011).

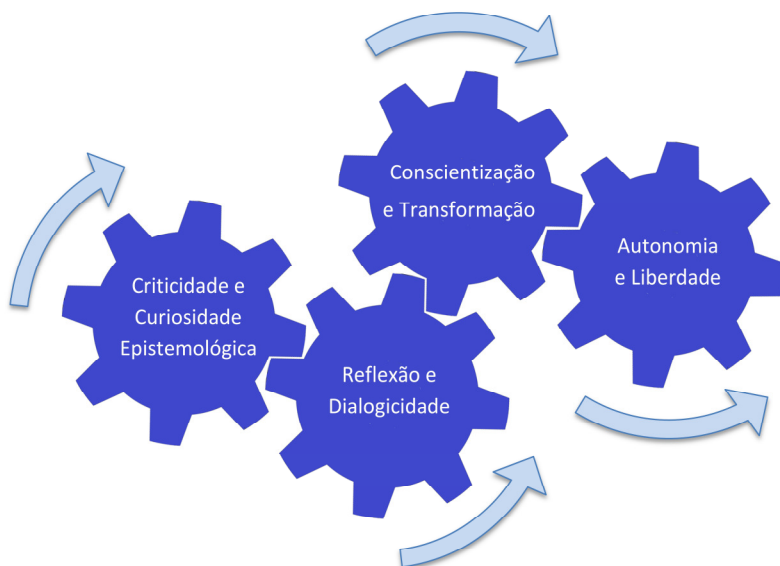
E para Freire, todo processo educativo que se limita a narrar e a falar de algo, em vez de desafiar a reflexão dos educandos em torno deste, neutraliza as suas capacidades cognoscitivas e impede a conscientização da realidade que os cerca.

Oposto ao modelo bancário, o modelo libertador ou problematizador está centrado em um caráter de reciprocidade e dialogicidade (FREIRE, 2005b). Aqui tanto o professor quanto o aluno sabem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam. O ensino acontece através da pedagogia das perguntas facilitadas ou mediadas pelos docentes e não das respostas prontas (GADOTTI, 2000). E a curiosidade pelo novo torna agradável e desafiador o processo de ensino aprendizagem crítico e potencializador do despertar para a cidadania (MONTEAGUDO, 2007).

Nesse estudo, as premissas freireanas: Criticidade, Curiosidade Epistemológica, Reflexão, Dialogicidade, Conscientização, Transformação, Liberdade e Autonomia serão utilizadas para analisar criticamente uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris.

Agrupadas pela leitura da pesquisadora, elas são compreendidas na seguinte lógica:

Figura 1 - Fluxograma representativo do agrupamento das premissas do referencial teórico freireano



Fonte: Elaborado pelo autor.

A interpretação da pesquisadora é de que criticidade e consequente curiosidade epistemológica são o início da “engrenagem da problematização”. Uma vez aberto o caminho, a reflexão passa a ser exercitada pelos sujeitos, e o direito a voz é exercido ou reconquistado: resultando em práxis dialógicas. A criticidade, a curiosidade epistemológica, a reflexão e o diálogo dão condições para a conscientização e a transformação individual e coletiva. E somente com elas os seres humanos podem promoverem-se a autônomos e livres.

Assim, a problematização é entendida como o método da pedagogia freireana, composto pelas premissas Criticidade e Curiosidade Epistemológica; Reflexão e Dialogicidade; Conscientização e Transformação; Liberdade e Autonomia.

E para que fique clara a lógica que permeou os resultados desse estudo, falar-se-á sobre as premissas já agrupadas e ordenadas.

3.2.1 Criticidade e curiosidade epistemológica

Freire entende que todos os indivíduos são providos de curiosidade. No entanto, a curiosidade que nos acompanha essencialmente é uma curiosidade ingênua, típica do senso comum.

Ela está ancorada nas experiências vividas, de maneira estática e condicionada. Interessa ao controle social e a manipulação das massas; à medida que aceita respostas prontas que justificam, inclusive, as injustiças sociais (SAVIANI, 2011). É a criticidade que estimula a superação da ingenuidade e o adentrar a um universo inquieto, problematizador, cinsciente e transformador (FREIRE, 2005a).

Nesse sentido, aparece como elemento indispensável em uma prática educativa emancipadora. E à nova instância que a criticidade conduz, Freire denomina de curiosidade epistemológica. Considera que sua conquista pode ser considerada um divisor de águas na vida dos sujeitos da prática, pois ela é capaz de revelar a incompletude do conhecimento e manter os educadores e educandos, em constante processo de busca, compreensão e transformação da realidade (FREIRE, 1999a).

É alcançada com rigor metodológico para a produção ou construção do conhecimento e alimenta o constante movimento humano de procura crítica (FREIRE, 2008). Não se trata de um estímulo à criação de problemas, mas sim, de reconhecê-los e, a partir de um pensar crítico sobre eles, construir conhecimentos dinâmicos.

Porém, a rigorosidade que o método deve conferir não significa elitização do conhecimento, pois seus pontos de partida e de chegada devem ser a realidade das relações, a concepção de mundo, as experiências, os valores, as crenças e as necessidades dos seres humanos envolvidos. O quê se almeja não é o acúmulo de informações aleatórias ou descobertas altamente especializadas, mas a emancipação do ser humano, através de habilidades adquiridas para a observação, compreensão, avaliação e para o despertar da consciência crítica para criar e recriar realidades (FREIRE, 2011).

Uma prática crítica que possibilite a curiosidade epistemológica pode ser entendida então como uma “forma de ler o mundo, refletir sobre essa leitura e recontá-lo para, quiçá, transformá-lo pela ação consciente” (SAUPE e BUDÓ, 2006).

3.2.2 Reflexão e Dialogicidade

O exercício da criticidade e curiosidade epistemológica possibilitam aos sujeitos um pensar reflexivo sobre seus mundos (Freire, 2000). Tendo as experimentado, eles não aceitam mais aparências e realidades estáticas, pois a problematização e a reflexão elevam conversas ingênuas para diálogos autênticos e transformadores.

Estimulados metodologicamente, passam a perceber a possibilidade de questionar, dialogar e refletir sobre as ações realizadas nas amarras sociais e culturais que vivem e se relacionam (FREIRE, 1999b).

Nesse processo o diálogo é entendido como uma exigência existencial, onde se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado (FREIRE, 2005b). Usar ou reconquistar o direito à palavra é, então, para Freire (2005b) uma exigência humana e ética.

No intuito de que haja dialogicidade enquanto possibilidade de um aprender recíproco, e com o objetivo de buscar processos de ação-reflexão-ação autênticos sobre a realidade, Freire (1999b) propõe encontros onde todos os participantes possam usar da palavra, em condições de horizontalidade. Um lugar onde todos tenham as mesmas oportunidades de ‘ler’ e ‘escrever’ o mundo; um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências e que possibilitem a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 2000).

A partir da compreensão de que toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreta do homem concreto a quem queremos educar (FREIRE, 2008), a pedagogia libertadora é entendida como uma possibilidade para que os sujeitos da práxis identifiquem seus problemas em saúde e discutam soluções criativas e originais, sob suas próprias perspectivas.

3.2.3 Conscientização e Transformação

A ação consciente ou a conscientização representa para Freire uma possibilidade de superação da compreensão da realidade como algo isolado e da sua compreensão como parte integrante de um todo político, social e econômico. Assim, a consciência crítica ou a conscientização permite aos seres humanos o entendimento de que a realidade foi construída e, como toda construção humana, pode ser transformada (GADOTTI, 2000; FREIRE, 2005b).

Sobre a consciência crítica, Freire a vincula ao pensamento ancorado nos eixos da radicalidade e da totalidade. A radicalidade é entendida como a busca incansável pelas raízes ou origens das coisas para a compreensão dos fenômenos. E a totalidade, refere-se a compreender cada fenômeno dentro do conjunto ou todo ao qual pertence (CASALI, 2007).

Nessa perspectiva, a abordagem libertadora está ancorada em uma visão dinâmica do mundo, onde a educação é um ato de liberdade, de análise, de compreensão e de contribuição para a transformação social.

A realidade aqui é algo inacabado, que pode ser melhorado constantemente e a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos; conscientes e reflexivos (FREIRE, 2008).

Os seres humanos então procuram caminhos alternativos para resolver seus problemas, pois desenvolveram consciência da realidade que os cerca e das possibilidades de transformação. Como seres históricos e sociais, relacionam-se com o outro e com o mundo, com autêntica capacidade de refletir, criar, recriar e transformar a si próprios e a seus mundos.

3.2.4 Liberdade e Autonomia

Os seres humanos que se percebem inconclusos e em permanente processo de construção, como resultado de um processo de conscientização e disponibilidade para a transformação, são seres que buscam constantemente a transcendência e a libertação (FREIRE, 2005b). Estão inseridos sim em um meio sócio e politicamente controlado pelo capital (MARX, 2002), mas são seres conscientes disso e almejam autonomia para o protagonismo de suas histórias (FREIRE, 2011). São seres iluminados pela razão (ZATTI, 2007).

Há nos seres essencialmente livres e autônomos uma consciência racional para os projetos de vida, bem como o empoderamento para a possibilidade de construí-los e reconstruí-los, a partir das necessidades pessoais e de entorno (FREIRE, 2005b).

Porém, o caráter humano inquieto e inconcluso exigidos para o seus exercícios tiram da zona de conforto e até amedrontam inicialmente (FREIRE, 1999a), ao convidar para o enfrentamento, com participação ativa, das relações excludentes advindas de variadas formas de exploração.

É preciso construir ou reconstruir projetos de vida com clareza de quem estão sendo no mundo; como estão sendo e ainda o que querem ser (FREIRE, 2005b).

Mas passado o desconforto inicial do enfrentamento, confere possibilidades de práticas de esperança; libertando os homens da inércia e da massificação dos pensamentos. Liberta os homens da vontade ilícita dos que querem oprimir (GADOTTI, 2005).

Então, liberdade e autonomia são o resultado de um processo de reflexão, do pleno exercício da palavra, da conscientização e do preparo para a transformação. São os frutos de uma práxis problematizadora; de uma práxis de amor.

Com tais premissas, este referencial teórico foi escolhido porque ao considerar que a saúde das trabalhadoras é resultante das suas condições de vida, a educação em saúde para esta população precisa contribuir para o desenvolvimento social equitativo. E nele, a criticidade, a curiosidade epistemológica, a reflexão, o diálogo, a conscientização, a transformação, a autonomia e a liberdade são “ingredientes essenciais”. Somente uma práxis libertadora contribuirá para a compreensão de que a realidade é plausível de transformação. E de que nesse movimento, cada sujeito soma ações pessoais às coletivas (FREIRE, 2008).

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e analítica. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa cria uma ligação entre o conhecimento do mundo e os sujeitos que o constroem. Há então uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto. Por isso a natureza qualitativa foi considerada adequada para analisar criticamente uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris.

4.1 LOCAL, SUJEITOS E CONTEXTO DO ESTUDO

O estudo foi realizado em uma indústria têxtil de grande porte, que conta com 1.400 trabalhadores (dos quais aproximadamente 70% são mulheres), localizada no Sul do Brasil. Foram convidadas a participar do estudo 40 mulheres que prestam atividades profissionais em regime de consolidação das leis trabalhistas (CLT).

A origem do desenho da prática educativa partiu da identificação da representatividade da população feminina em alguns segmentos da indústria (RAIS, 2012), acompanhada de altos índices de adoecimento que acometem essa população (DATASUS), sob forte influência das questões de gênero. Nesse contexto, foi entendida a necessidade de se estimular melhorias no estilo de vida da mulher industriária. E o caminho escolhido foi uma prática educativa que permitisse a troca de informações e construção do conhecimento sobre: o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs); os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania.

A pesquisadora fez parte da equipe que desenhou teórica e metodologicamente a prática educativa em saúde em questão. E sua inquietação inicial se deu pela divergência de interesses da instituição prestadora dos serviços educativos e da indústria.

O questionamento de quais os limites e possibilidades para práticas educativas críticas, nesses ambientes, era uma constante. E essa inquietação gerou a intenção de analisar uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris, desenhada como crítica, que servia ao já citado interesse: saúde do trabalhador para a produtividade da indústria. Esse arranjo parecia à pesquisadora de difícil condição, assim como de urgente de análise.

4.2 COLETA DOS DADOS

A prática educativa que este estudo acompanhou envolveu quarenta mulheres, divididas em dois grupos de vinte. Elas foram convidadas a participar, entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, de dez encontros educativos (descritos como dialógicos) semanais, com quarenta minutos de duração, que aconteceram em uma sala de reuniões da têxtil citada; e foram facilitados por uma profissional contratada pelo serviço educativo também citado.

Os encontros foram vivenciados a partir de estratégias entendidas como dialógicas. Os quatro primeiros foram desenhados para a exibição de uma telenovela seguida de uma roda de conversa; e os outros seis, na modalidade oficina. Ambos foram entendidos como encontros onde todos os participantes poderiam usar da palavra, em condições de horizontalidade. Um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências e que possibilitem a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1999b).

Eles foram desenhados em três momentos didáticos distintos:

- “1º momento” - acolhimento: momento de recepção e convite à participação;
- “2º momento” - atividade central: momento reservado para as leituras de mundo, diálogos, reflexões e levantamento de possibilidades de negociação;
- “3º momento” - fechamento: momento para convites à expressão de sentimentos com relação ao encontro.

Para analisar o fenômeno, a pesquisadora utilizou-se da observação e da leitura documental das práticas educativas desenhadas.

A observação foi escolhida por proporcionar a proximidade do investigador com os atores sociais, nos seus contextos cotidianos. Esta técnica exige que estejam reunidos critérios rigorosos como o responder a objetivos prévios, ser planejada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

E os seus objetivos, vale lembrar, vão muito além da mera descrição dos sujeitos ou componentes de um cenário, e buscam a identificação do sentido, da orientação e da dinâmica das relações sociais.

Lapassade (2001) considera existirem três tipos de Observação Participante: **1) Observação participante periférica**, onde o observador não tem envolvimento com os sujeitos sociais; **2)**

Observação com participação ativa, permite participar ativamente em todas as atividades do campo, ao mesmo tempo em que garante momentos de distanciamento; e finalmente **3) Observação participante total ou completa**, indicada para estudos de observação-ação. Neste estudo, optei pela observação periférica, pois participei de todas as atividades, sem interferir no seu andamento.

Neste estudo, o que serviu de guia para a observação da pesquisadora foram os princípios teóricos da pedagogia libertadora: criticidade, curiosidade epistemológica, reflexão, diálogo, conscientização, transformação, autonomia e liberdade. Em suma, o que se pretendeu foi analisar a presença ou não dos princípios teóricos libertadores na implementação de um proposta de educação intitulada crítica em saúde.

As características consideradas na observação foram as descritivas (sobre o local, sujeitos, diálogos, comportamentos do pesquisador e acontecimentos especiais) e as reflexivas (analíticas, metodológicas, dilemas ou conflitos e mudanças de perspectiva do pesquisador). (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

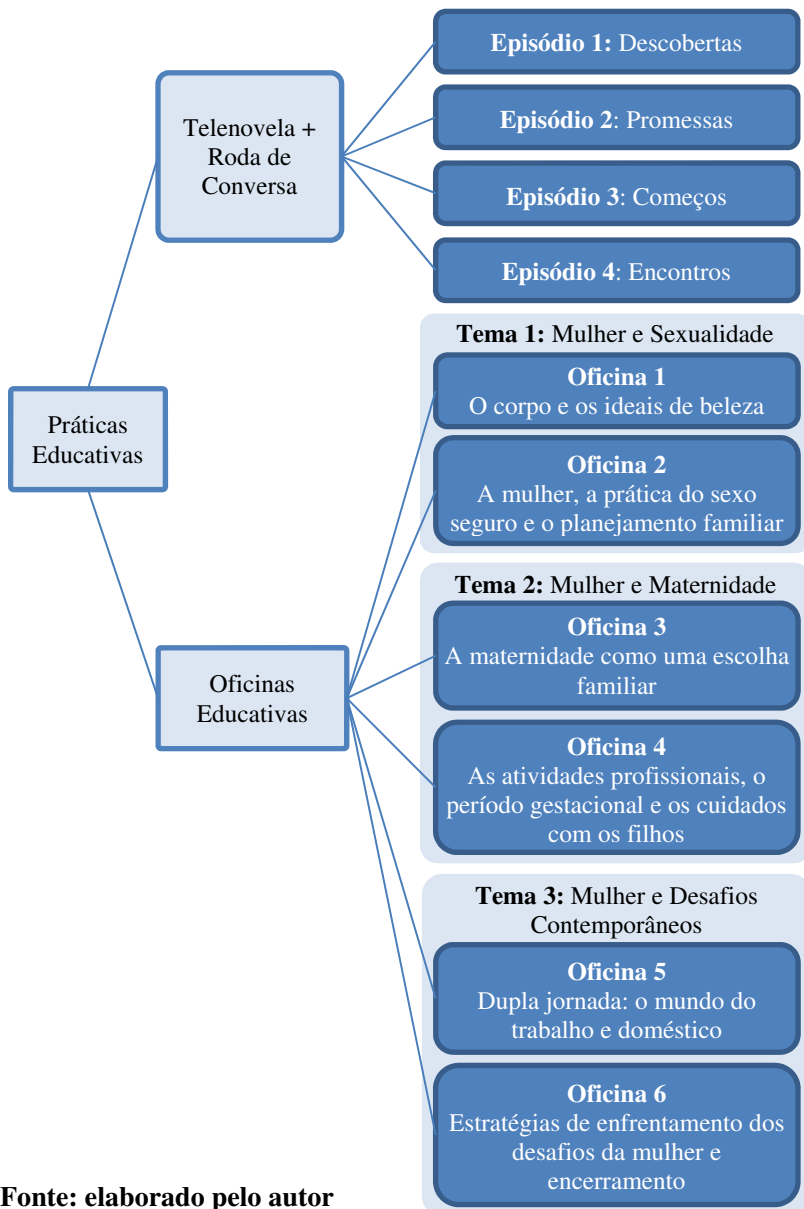
A leitura documental da prática foi utilizada para maior certeza nas respostas à pergunta de pesquisa. (LUDKE, ANDRÉ, 1986). Neste estudo, os documentos considerados foram: a telenovela e o conteúdo programático das oficinas.

4.3 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PRÁTICA OBSERVADA

A prática educativa acompanhada e que originou os dados dessa pesquisa foi composta por 10 encontros. Desses, quatro aconteceram a partir de uma telenovela seguida de uma roda de conversa e seis no formato oficina. As 40 participantes, subdividas em dois grupos de vinte, permaneceram reunidas, em média, 40 minutos em cada encontro.

Para facilitar a compreensão, a descrição se deu da seguinte maneira: no corpo da tese estão as explicações gerais sobre a estrutura e intenções dos 4 capítulos da telenovela e das 6 oficinas; exemplificados com a descrição detalhada do primeiro encontro da telenovela (resumo do episódio e desenho metodológico da prática educativa para a roda de conversa). E por apresentar diferente estrutura metodológica, o décimo ou último encontro, representando a sexta oficina, também com descrição detalhada das atividades planejadas. No apêndice A estão essas descrições completas, do primeiro ao décimo encontro.

Figura 2 - Fluxograma representativo da descrição metodológica da prática



Fonte: elaborado pelo autor

4.3.1 Telenovela

Os quatro primeiros encontros foram articulados através de uma telenovela *Mulheres da Indústria*. Essa é essencialmente uma narrativa popular e foi utilizada como estratégia para o desenvolvimento de temas do cotidiano feminino, onde o reconhecimento e identificação com os cenários, personagens ou histórias podem contribuir significativamente para que as expectadoras repensem suas vidas e reconheçam possibilidades de melhorar sua saúde e qualidade de vida, sob a perspectiva de gênero. Segundo Lopes (2003) o processo de reconhecimento acontece à medida que as pessoas se veem numa família com conquistas, conflitos, interações e tramas cotidianos.

Nesse sentido, as telenovelas permitem discutir coletivamente, a partir dos personagens, temas privados e pertencentes aos espaços domésticos, comportamentos e enfrentamentos necessários às mulheres no dia a dia, bem como as grandes contribuições do diálogo e negociação para uma sociedade melhor.

A ferramenta teve como objetivos:

- Possibilitar a veiculação dos temas ligados ao gênero, imprescindíveis à saúde e qualidade de vida da mulher;
- Aproximar da mulher trabalhadora a discussão dos temas propostos através do processo de reconhecimento e identificação com os cenários, personagens femininas ou histórias representadas na telenovela.

De um modo geral, envolveu cenas do cotidiano feminino de três mulheres, com quatro episódios de aproximadamente 20 minutos cada, desenvolvendo os seguintes temas:

- A. Exames preventivos e utilização de substâncias psicoativas sem prescrição médica;
- B. Conhecimento do corpo, desejo da maternidade na adolescência, carreira profissional e educacional;
- C. Planejamento familiar e possibilidades de métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e alguns conflitos femininos pela opção da não maternidade;
- D. O encontro das três histórias com a apresentação de temas de diferentes papéis da mulher na sociedade.

4.3.2 Oficinas educativas

Os demais seis encontros foram vivenciados na modalidade de oficinas educativas. Com aproximadamente 40 minutos de duração cada uma, são teoricamente espaços de diálogo e de construção de conhecimento, que objetivam um processo coletivo de desvelamento da realidade, a partir das necessidades dos sujeitos participantes. Para Freire (2011), esses espaços de construção de conhecimento também são espaços de busca democrática pela consciência crítica, pela autonomia intelectual. E considerando que “escolhas conscientes” envolvem “conhecimentos”, as oficinas educativas são entendidas como uma estratégia para propiciar transformações nas realidades das mulheres trabalhadoras.

A profissional desempenha nesse grupo o papel de facilitadora do processo educativo.

Para o desenvolvimento das oficinas foram planejados os temas Mulher e Sexualidade; Mulher e Maternidade; Mulher e Desafios Contemporâneos.

4.3.3 Descrição metodológica do primeiro Encontro Educativo – Telenovela seguida de roda de conversa.

O Episódio: Maria Cristina - Descobertas

Com 17:39 minutos de duração, a história do capítulo gira em torno da personagem principal Maria Cristina, de 32 anos. Ela possui ensino fundamental completo, é branca e magra, busca exageradamente por um corpo dentro dos padrões atuais de beleza (mas está sempre se achando gorda e fora deles). Por conta própria, toma moderador de apetite e se submete a dietas restritivas. Separada, ela quer conhecer outra pessoa para estabelecer um relacionamento amoroso. Tem 2 filhos (03 e 09 anos) e é chefe de família (ganha uma pequena pensão do pai das crianças). Trabalha como estoquista em uma indústria, mora longe e se desloca de ônibus. Maria Cristina tem pouca preocupação com sua saúde física e, em meio a conselhos e experiências compartilhadas, busca atendimento médico preventivo. A história mistura elementos que fazem parte do cotidiano de muitas trabalhadoras da indústria.

Planejamento e operacionalização da atividade:

1º. Momento: Acolhimento das mulheres (boas vindas, apresentação e entrega de crachás de identificação).

Antes do início do episódio, convite à observação:

- 1- como a protagonista lida com a saúde;
- 2- quais as preocupações de Maria Cristina;
- 3- como a personagem lida com suas dificuldades.

2º. Momento: Exibição do episódio e discussão

Logo após a exibição, caso a discussão não inicie espontaneamente, oferecer frases para provoca-la.

Material: Tarjetas com frases que representam as temáticas compartilhadas no episódio.

Metodologia: Se necessário, solicitar que as mulheres escolham tarjetas, leiam e façam observações sobre o assunto escolhido.

Frases das tarjetas:

- Mulher separada e com dois filhos;
- Mulher sem parceiro fixo;
- Recebe pensão do ex-marido;
- Trabalha numa indústria;
- Muito preocupada com a estética do corpo;
- Toma remédios para emagrecer, sem receita médica;
- Consegue rever sua postura nos cuidados com a saúde do corpo;
- Todas as mulheres entre 25 e 64 anos devem fazer o exame preventivo de câncer de útero uma vez ao ano;
- Descobriu um caroço no seio, através do autoexame de mamas, e fez uma mamografia para confirmar se tinha ou não um problema;
- A mamografia é indicada para mulheres acima de 40 anos, ou quando se precisa confirmar um diagnóstico;
- O autoexame das mamas deve ser realizado mensalmente, de 4 a 7 dias depois da menstruação;
- Usa o ônibus como meio de transporte;
- Conta com uma rede de apoio para o cuidado com os filhos, creche, escola e a madrinha;
- Mulher que procura um novo amor;
- Conversa com as colegas de trabalho e amiga sobre saúde;
- Busca informações sobre saúde em folders e com profissionais;
- Utiliza vacinas na prevenção de doenças;
- Passa informações para os filhos de temas relacionados à prevenção de doenças.

OBS: material impresso do folder que ilustrou os exames preventivos.

3º momento: Fechamento:

Discussão dos pontos escolhidos pelas participantes como prioritários e aprofundamento das questões de saúde e estratégias de enfrentamento. Convide para o próximo episódio, **Joana**.

4.3.4 Descrição metodológica do décimo encontro educativo (oficina 6)

As oficinas 5 e 6 abordaram o tema: Mulher e desafios contemporâneos

Justificativa: O aumento no número de lares chefiados por mulheres influenciou a mudança no modelo atual de família. Neste novo contexto, a necessidade de administração do orçamento doméstico e o medo do desemprego aumentam a vulnerabilidade feminina. A mulher contemporânea vive paralelamente a participação progressiva no mercado de trabalho, desvalorização e centralização dos trabalhos domésticos, bem como a responsabilização pelo cuidado das pessoas a sua volta. Essa sobreposição de papéis tem gerado estresse e adoecimento feminino. Diante desse quadro, o consumo e utilização de medicamentos, fumo e álcool, e outros tipos de drogas, aparecem como estratégias femininas para amenizar os sofrimentos físicos e psíquicos.

Objetivos: - Fornecer subsídios para que a mulher possa elaborar metas e estratégias do universo profissional e doméstico, considerando sua colocação profissional e formas de investimento em novas formações;

- Desenvolver práticas efetivas para a prevenção e enfrentamento dos fatores estressores que se apresentam no cotidiano da mulher trabalhadora;
- Refletir sobre a utilização das substâncias psicoativas e sua relação com o enfrentamento das dificuldades do cotidiano das mulheres trabalhadoras.

Este grande tema foi subdividido em duas oficinas com a duração de 40 minutos cada, a saber:

- 5ª. Oficina - Dupla jornada: o mundo do trabalho e doméstico;
- 6ª. Oficina - Estratégias de enfrentamento dos desafios da mulher e fechamento das oficinas.

O Décimo Encontro Educativo (oficina 6)

Estratégias de enfrentamento dos desafios da mulher e fechamento das oficinas

Objetivo: Possibilitar a reflexão sobre formas de intervenções para amenizar os efeitos dos fatores que contribuem para os conflitos femininos, considerando o mundo do trabalho e doméstico.

Número de participantes: 20 mulheres

Materiais necessários: Flip-Chart, canetas coloridas, tesoura, cola e revistas/jornais.

Tempo recomendado: 40 minutos.

1º momento: Acolhimento e retomada do assunto discutido no último encontro;

2º momento:

- A. Formar grupos de 4 integrantes cada um.
- B. Dar a cada grupo um pedaço de flip-chart e explicar que deverão fazer um painel sobre as coisas (atividades) que lhes causam estresse. Pode ser escritas, desenhadas ou imagens recortadas de revistas ou jornais. (10 minutos).
- C. Quando terminarem o painel, oferecer outra folha de papel e pedir às participantes que a dividam em duas colunas: o que faço quando estou estressada, o que deveria fazer (o que me dá prazer em fazer). (10 minutos)
- D. Após o término dos trabalhos, solicitar que apresentem os resultados dos trabalhos aos demais grupos.
- E. Usar as perguntas abaixo para facilitar a discussão sobre os desafios diários, profissionais e familiares.

Perguntas para discussão:

- Por que é importante pensarmos nos desafios diários associados às reações diante desses desafios?
- Por que repetimos as mesmas reações quando estamos estressadas?
- Do que precisamos para diminuir os efeitos dos desafios diários?

- Quem pode nos ajudar a enfrentar e buscar novas estratégias para enfrentar esses desafios contemporâneos?

3º momento: Fechamento: Considerar que muitas de nossas atividades diárias vêm acompanhadas de situações que nos causam estresse. Estimular as participantes a pensarem e organizarem mentalmente situações da vida diária, considerando o mundo do trabalho e atividades do mundo doméstico, que precisam ser revisitadas com esse olhar questionador.

4.4 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

Em pesquisa qualitativa, o registro e análise dos dados devem acontecer simultaneamente à coleta. Para o registro a pesquisadora utilizou um diário de campo (onde fez observações descritivas e reflexivas sobre a prática) e um MP3 player, onde gravou e posteriormente transcreveu as falas dos participantes, durante os encontros educativos.

O diário de campo foi construído da seguinte maneira: previamente aos encontros, a pesquisadora transcreveu a estrutura e intenções metodológicas dos 4 capítulos da telenovela e das 6 oficinas (conforme exemplificado com os encontros 1 e 10, na descrição metodológica da prática educativa observada). Posteriormente, em cada um dos encontros, relatou suas observações e impressões sobre o encontro (individualmente para os dois grupos observados), como os exemplos de observações e notas de campo que seguem:

Primeiro Encontro - Grupo A

Neste primeiro encontro educativo, as mulheres (em número de 20) chegaram aos pares e foram discretamente adentrado o espaço reservado para o encontro. Esse é um auditório com capacidade para aproximadamente 300 pessoas; e fica na extremidade distal do terreno que sedia a empresa onde este estudo se realizou. Algumas delas andaram por aproximadamente 10 minutos para chegar ao auditório, pois seus postos de trabalho ficam na extremidade proximal do terreno. O auditório é amplo e até imponente. Com uma recepção decorada no estilo sala de estar, uma

grande porta branca demarca a sala acarpetada, com cadeiras acinzentadas e com braços para destros e canhotos. Enfileiradas no mesmo plano, elas ficam de frente para um telão de projeção em parede branca. À direita, as bandeiras do Brasil, do Estado de Santa Catarina e do município sede ficam hasteadas. Um eficiente sistema de climatização, iluminação e som também compõem as instalações.

E é neste cenário que as mulheres trabalhadoras (advindas de setores produtivos e administrativos) foram acolhidas pela facilitadora, que, com uma lista em mãos, marca presenças e entrega crachás com os nomes das participantes.

Após todas se acomodarem nas cadeiras enfileiradas no estilo “sala de aula”, uma representante do RH da empresa falou alguns minutos para o grupo sobre as práticas educativas que vivenciariam deste dia em diante, como parte de um projeto em saúde da mulher. Relembrou também às participantes que faziam parte de um grupo e, como tal, precisavam assumir ali um compromisso ético com suas colegas, no sentido do respeito de manter no interior do grupo os assuntos ali tratados. Uma vez que a explicação dos projetos e assinaturas dos termos de consentimento livres e esclarecidos -TCLE já haviam acontecido em encontro anterior, a facilitadora passou a conduzir o encontro, agora sem a presença da representante de RH.

Ela, em pé diante do grupo, deu boas vindas e também citou a natureza das atividades como parte integrante de um projeto em saúde da mulher. Ressaltou que os encontros tratariam “questões do feminino” através de diferentes personagens e abordagens. Lembrou que o grupo é um espaço para se dialogar e trocar opiniões, onde todos poderiam ficar à vontade para colocar suas vivências e questionamentos. Na sequência, firmou verbalmente um acordo de sigilo com as participantes (das informações compartilhadas).

Contrato firmado, a facilitadora informou o grupo que assistiriam ao primeiro capítulo de novela (Maria Cristina- Descobertas), onde gostaria que prestassem atenção na protagonista e como sua saúde é abordada; o que a preocupa e como lida com essas preocupações.

Assim, a sala ficou na penumbra e o primeiro capítulo da novela foi projetado no telão. Eu me posicionei sentada, ao lado de uma coluna, onde observava o grupo de frente, sem no entanto chamar sua atenção. A telenovela iniciou e o silêncio foi absoluto. Expressões de interesse e concentração estamparam as faces das participantes, inclinadas sobre as cadeiras, com mãos sobre a face (em maioria). Algumas cenas que citam história de câncer geram apreensão entre o grupo. Elas não tiraram os olhos da tela!

Nos quase 18 minutos que exibiram o capítulo, as cenas onde a protagonista paquera outro personagem foram as únicas que provocaram pequenos sorrisos entre as participantes. A sequência dessas cenas, que giraram em torno do câncer e alternativas para sua prevenção, fez com que as participantes permanecessem tensas e imóveis sob as cadeiras... Apenas uma delas se acomodou relaxadamente na cadeira após as cenas do auto-exame de mamas. As demais mantiveram atenção total à tela (com uma das mãos cobrindo o queixo).

No momento em que a personagem recebeu seu diagnóstico e relatou à uma amiga, a impressão que se teve é de que as participantes nem respiravam... pois o silêncio foi absoluto e desconcertante, porque acompanhado de expressões de angústia.

Somente na cena de paquera que fechou o episódio, elas relaxaram nas cadeiras. Foi quando uma deixou escapar um comentário: Agora que estava ficando bom, acabou.

Nesse momento acenderam-se as luzes e a facilitadora convidou as participantes para sentar em um círculo já organizado à direita do

auditório. O clima ficou descontraído... e eu me sentei junto às participantes. Hora ou outra recebia olhares carregados de expressão, que quase perguntavam: E você, o que achou?

A facilitadora provocou o grupo a partir de frases em tarjetas (conforme descrição do material de planejamento) que retomaram os pontos considerados como fundamentais no episódio 1 da telenovela Mulheres da Indústria.

Ressalta-se que o desenho metodológico apontava para a utilização das frases caso não houvessem manifestações voluntárias, mas essas foram utilizadas para repassar os temas observados na telenovela.

Primeiro Encontro - Grupo B

O Grupo B seguiu a mesma organização do Grupo A (local, acomodação das 20 mulheres, fala da representante da empresa, da facilitadora, meu posicionamento no ambiente e projeção do primeiro capítulo da telenovela).

Este grupo demonstrou descontração durante a música inicial e riu com a cena da palpação abdominal, onde a personagem principal demonstrou preocupação com uma pequena gordura localizada; o popular pneu. Na sequência, as cenas sobre o câncer mudaram a expressão facial das participantes, que ficaram subitamente apreensivas e inclinadas sobre as cadeiras... Do mesmo modo que o Grupo A, elas prestaram atenção total às orientações profissionais sobre o auto-exame das mamas e demonstraram preocupação quanto à saúde da personagem principal. Apenas descontraíram novamente nas cenas de romance que envolveu a personagem principal e o cobrador de um ônibus... Uma até verbalizou lamentando-se: Ah... mudou o cobrador...

Neste grupo, grande parte das participantes demonstrou atenção total e interesse às cenas que envolveram os filhos da personagem principal,

suas estratégias para cuidá-los e a pensão recebida do pai das crianças.

O comentário final “agora que tá ficando bom” foi repetido ao término do episódio.

Ao acenderem-se as luzes, a facilitadora convidou as participantes para sentarem em um círculo já organizado à direita do auditório.

Esse grupo iniciou uma discussão ao primeiro estímulo da facilitadora, que se preocupou em checar se houve a compreensão dos temas que compuseram o episódio da grupo.

O discurso sobre a procura pelo sistema oficial de saúde foi citado como uma obrigação.

Houve forte identificação das participantes (as mulheres trabalhadoras) com a personagem principal.

O uso da auto medicação para emagrecer provocou especialmente o grupo, que se posicionou e citou o estado de espírito e as cobranças sociais como influenciadores da auto medicação...

Entre as falas conduzidas, as participantes colocaram apontamentos interessantes. Ao falarem sobre o transporte público, citaram os horários rígidos e escassos, o estresse e os cheiros provocados pela aglomeração de pessoas. Em paralelo, os fatos de sentirem uma aproximação com pessoas que rotineiramente fazem o mesmo trajeto, conseguirem trocar informações e ainda descansarem (dormirem durante o trajeto) foram citados como positivos.

As reflexões foram interrompidas para dar continuidade a dinâmica das tarjetas (conforme descrição realizada junto ao Grupo A) e essa foi encerrada pela facilitadora com a importância da mamografia...

Décimo Encontro Grupo A

Dia ensolarado e temperatura bem acima de 30 graus. Divididas em 3 grupos de 3 e 1 grupo de 5; 14 mulheres foram acolhidas (como rotineiramente) e convidadas a construir, em 10 min um cartaz sobre os fatores que causam desconforto ou as deixam estressadas.

Aceitaram alegremente a atividade e conversaram nos grupos. À medida que a produção começou, algumas colocações sobre o descontentamento com o mundo do trabalho foram aparecendo. Além disso, as atividades domésticas, os maridos e filhos são apontados como estressores.

Ao término da atividade, os geradores de estresse e desconforto foram aparecendo: a rigorosidade do controle de qualidade, os salários, a dificuldade de diálogo.

E quando desafiadas a pensar, nos próximos 10 min, o que fazem e o que poderiam fazer diante dos fatores estressores, os grupos conversaram bastante. Passados 20 minutos, o grupo socializou a discussão e o que ficou evidente foi a percepção de que unidas serão mais fortes. O grupo comentou que discutiam uma possível paralização de suas atividades na fábrica, motivada por..... A facilitadora, devido à limitação de tempo, precisou encerrar o encontro. Um misto de tristeza (pelo término) e felicidade (pelo posicionamento do grupo) me invadiu nesse momento.

Decimo encontro - Grupo B

As 15 participantes do dia chegaram descontraídas e aos pares e dividiram-se em 1 grupo de 5, 2 grupos de 4 e uma dupla .

Provocadas pela facilitadora, aceitaram o desafio de falar sobre estressores e logo ouvem-se as primeiras colocações: Ixi! Pode falar do trabalho?

E nesse sentido estratégias como baixo assinado são discutidas. E surgem reflexões sobre as pressões sociais vivenciadas, sobre a moda e beleza.

O grupo demonstra não tolerar relações verticais e de trabalho desrespeitosas. O exercício reflexivo foi importante e a facilitadora encerra o encontro. Novamente para mim, ouvinte atenta de todos os encontros, a tristeza do término foi superada pela alegria de perceber mulheres vivas, fortes e iniciando movimentos de articulação.

As transcrições das gravações foram feitas sempre na mesma semana dos encontros e foram acrescidas de notas teóricas e metodológicas da pesquisadora, conforme exemplificado no quadro 1:

Quadro 1 - Processo de registro de dados

Transcrição Grupo A	Notas teóricas e metodológicas
<p>Facilitadora: A Maria Cristina... na tarefinha que eu dei pra vocês observarem, vocês conseguiram ver alguma coisa?</p> <p>Participante: Ela parece a gente!</p> <p>Facilitadora: Ela? Você acha que ela é uma figura feminina que se parece com um grande numero de mulheres dos locais que a gente convive? Por quê? No que ela se parece com outras mulheres?</p> <p>Participante: Tempo, trabalha um montão... é super atarefada... tem filhos e marido ela não tem [risos], como muitas hoje em dia...</p> <p>Facilitadora: Aha... tempo, filhos... e bastante atarefada e não tem marido... Mas aparece um marido que contribui ali com uma pensão, né?</p> <p>Ele não está ali na cena, mas está em algum momento na vida... como muitas mulheres, né? Que mais? Qual é o objeto maior dessa estória? O que mais ele traz pra gente discutir?</p> <p>Participante: Câncer. Câncer e a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ferramenta telenovela provocou identificação entre as participantes; - Há empatia entre a facilitadora e as participantes; - As participantes, a medida que permitidas, levantam questionamentos e fazem considerações, bem como se colocam ou expõem; - A facilitadora fica dividida entre explicações e tentativas de estímulo à discussão; - As discussões ficaram amarradas as DSTs; - A facilitadora complementa as respostas do grupo, validando-as ou acrescentando conhecimentos acadêmicos; - A lógica pergunta/resposta não permite, em vários momentos, a evolução da reflexão; - A dinâmica estimula o reforço do conteúdo transmitido pela estratégia telenovela e não uma reflexão a partir dela;

<p>prevenção</p> <p>Facilitadora: Aha... câncer, a prevenção.</p> <p>Participante: Preocupação com a estética e...</p> <p>Facilitadora: Preocupação com a estética e...</p> <p>Participante: Não muita preocupação com a saúde. Só quando tem um fator externo que... te dá um medo assim...</p> <p>Facilitadora: que dá um cutucão?</p> <p>Participante: É.</p> <p>Facilitadora: que no caso ali foi a notícia de uma amiga?</p> <p>Participante: É</p>	
--	--

Fonte: Pesquisa de campo. Florianópolis, 2013.

A análise seguiu os quatro processos genéricos de análise de pesquisa qualitativa indicados por Morse e Field (1995):

- *Processo de apreensão:* teve como base a organização de todos os registros coletados pela observação e leitura documental. Foram transcrições, notas teóricas, metodológicas, observações e impressões da pesquisadora, conforme exemplificado na especificação dos registros dos dados.
- *Processo de síntese:* avaliou subjetivamente as associações e variações das informações, colocando em relevo os dados significativos do estudo. Foram classificadas, após inúmeras e minuciosas leituras, as associações e variações do material organizado com as premissas freireanas: criticidade, curiosidade epistemológica, reflexão, dialogicidade, conscientização, transformação, autonomia e liberdade. Optou-se pela análise manual do material e, nessa etapa, a organização se deu a partir da classificação das falas dos sujeitos que chamaram a atenção da pesquisadora para responder a pergunta de pesquisa, pelas cores verde, amarelo e vermelho. As falas identificadas com a cor verde mostraram possibilidades para práticas educativas críticas (aparecimento das premissas freireanas); as amarelas não permitiram a aparição das premissas, mas deram algum espaço de exposição às mulheres participantes; enquanto as vermelhas significaram claramente limites ou não aparição das premissas (Quadro 2). Nesse momento não houve identificação e separação

das falas por premissas específicas (manifestações de criticidade, curiosidade epistemológica, reflexão, dialogicidade, conscientização, transformação, autonomia ou liberdade), mas sim, uma classificação geral sobre os limites e as possibilidades, a partir do referencial teórico de Paulo Freire.

Quadro 2 - Processo de classificação dos dados

Transcrição	Notas
<p>Facilitadora: Quem é essa Joana aí? O que ela é? Que idade vocês acham que ela tem?</p> <p>Participante: 18</p> <p>Participante: 21</p> <p>Facilitadora: Pelo jeito dela... pelas vestes... parece estar por aí, né? Então vamos dar uma média de 20 anos... E qual a questão maior da Joana? Semana passada nós vimos a Maria Cristina. E hoje, com a Joana, qual a questão que ta pegando?</p> <p>Participante: Quer muito ter filho!</p> <p>Alguns momentos de silêncio....</p> <p>Facilitadora: E pra uma moça de 20 anos isso é recorrente? Vocês conhecem alguém assim?</p> <p>Silêncio no grupo</p> <p>Facilitadora: Tem alguma Joana aí?</p> <p>Participante: Eu fui uma Joana... Quando eu quis engravidar eu engravidei e deu. Eu tinha 19 anos.</p> <p>Facilitadora: Aha... a fala da mãe da Joana e do namorado, foi uma fala que vc ouviu em algum momento?</p> <p>Participante: Minha mãe não queria, mas meu namorado queria.</p> <p>Facilitadora: Aha... mas tinha ali uma fala de não querer como tinha ali na vida da Joana, né? Vocês observaram que a Joana tinha ali uma grande questão: ela queria ser mãe, ter filhos. Mas todas as pessoas que estavam em volta dela diziam: Não, Joana! Você têm que fazer o que? O que falavam pra ela?</p> <p>Participante: Estudar [Quase em coro]</p> <p>Facilitadora: Estudar. Por que quem tem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As escolhas nem sempre são entendidas como possíveis; - Deus aparece como quem decide; - A dinâmica da interpretação é retomada, mas o grupo parte para algumas reflexões; - A facilitadora faz sínteses em linguagem rebuscada e subjetiva; - O papel social da mãe é reforçado no grupo com as palavras responsabilidade, dedicação (superiores a do pai). - Mesmo com o grupo em franca reflexão, a dinâmica planejada é retomada; - Mesmo com as sínteses da facilitadora e colocações que reproduzem o modelo social vigente, algumas participantes conseguem contrapor as colegas;

<p>filhos em casa, para de estudar. É isso mesmo, pessoal?</p> <p>Momentos de silêncio...</p> <p>Participante: Para... eu parei</p> <p>Facilitadora: Você parou...você teve que parar. Então é uma fala que tem a ver com o real... isso acontece. Mas isso é bom ou é ruim? A mãe dela ficou muito brava com ela, né? [Silêncio]...</p> <p>Participante: Pra mim foi ótimo [agora o grupo todo comenta coisas ao mesmo tempo com as colegas próximas].</p> <p>Facilitadora: Então temos pra mim foi bom; é uma escolha; pra mim foi ótimo.</p> <p>Participante: Eu não posso reclamar...</p> <p>Facilitadora: E o que você listaria como lado bom ou lado ruim. O que determina se é bom ter um filho com 20 ou 30 anos?</p> <p>Participante: Aí depende do objetivo da pessoa...</p> <p>Participante: É... depende de qual é o foco. Se você tem filhos você tem que abrir mão de várias outra coisa pra ser mãe. Porque filho exige atenção, exige tempo integral da gente. E aí se você quiser estudar ou fazer outra coisa você terá que adiar esse sonho de ser mãe. Terá que deixar para um pouco mais tarde, porque conciliar as duas coisas é extremamente difícil! É complicado...</p> <p>Facilitadora: Impossível?</p> <p>Participante: Não impossível... mas muito sofrido.</p>	
---	--

Fonte: Pesquisa de campo. Florianópolis, 2013.

- Processo de teorização:* nesta etapa ocorreu o descarte e seleção de dados de acordo com a significância, síntese do conteúdo, temas abordados e analisados com base no referencial teórico e outras bibliografias. A seleção dos dados que se mostraram limites para uma prática educativa crítica, por não respeitarem as premissas teóricas elencadas, e dos que se mostraram possibilidades, por coerência conceitual. Aqui todas as falas vermelhas foram revisitadas ao analisar os limites da prática por incoerência às premissas criticidade, curiosidade epistemológica, reflexão,

dialogicidade, conscientização, transformação, autonomia e liberdade. E todas as falas verdes foram revisitadas para se analisar as possibilidades. Foram inúmeras leituras dos registros.

- *Processo de transferência*: etapa final do processo analítico que consistiu em elaborar considerações finais, associando os resultados e dando significado a determinados achados, procurando contextualizá-los sem, contudo, generalizá-los, já que esta é uma prerrogativa dos estudos qualitativos.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado sob número 147.908 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012) (ANEXO A). A aceitação da empresa e do prestador de serviços foi obtida por meio de declaração (analisadas pelo CEP/UFSC e não apresentadas aqui para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos); e das participantes, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

O anonimato foi assegurado aos sujeitos envolvidos, à indústria onde os mesmos prestam atividades profissionais e ao prestador de serviços educativos. Não foram utilizados nomes que identifiquem os sujeitos que usaram da palavra (os nomes que aparecem nos diálogos referem-se às personagens fictícias da ferramenta educativa telenovela). Porém, na análise, essas foram atribuídas às participantes ou à facilitadora, por conta da necessidade de compreensão da condução metodológica.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, a pesquisadora esteve acessível para ouvir qualquer reclamação ética, discuti-la com a orientadora e solucioná-la da melhor forma possível, respeitando o direito dos envolvidos.

5 RESULTADOS

Conforme Instrução Normativa do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da UFSC (06/PEN/2009), que orienta a forma de apresentação dos resultados da pesquisa, esses foram organizados em 4 manuscritos que, juntos, responderam ao objetivo **analisar criticamente uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris**, a partir do referencial político pedagógico de Paulo Freire.

Isoladamente, cada manuscrito respondeu à compreensão que se propõe o objetivo geral, a partir do agrupamento entendido pela pesquisadora sobre as premissas do referencial teórico utilizado: Criticidade e Curiosidade Epistemológica; Reflexão e Dialogicidade; Conscientização e Transformação; Liberdade e Autonomia.

Assim, o primeiro manuscrito objetivou **analisar criticamente uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris**, a partir das premissas freireanas: criticidade e curiosidade epistemológica.

O segundo manuscrito objetivou analisar as premissas reflexão e dialogicidade em uma prática educativa em saúde, apresentada como crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil.

O terceiro manuscrito objetivou analisar a prática educativa a partir das premissas freireanas: conscientização e transformação.

E o quarto manuscrito objetivou analisar as premissas autonomia e liberdade em uma prática educativa em saúde, apresentada como crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil.

5.1 TRANSPOSIÇÃO DA CURIOSIDADE INGÊNUA À EPISTEMOLÓGICA: LIMITES E PROPÓSITOS DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO CRÍTICA EM SAÚDE

Joéli Fernanda Basso
Marta Lenise do Prado

Resumo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica, que teve como objetivo analisar os limites e possibilidades para práticas educativas libertadoras em saúde, em ambientes produtivos, através do reconhecimento das premissas freireanas: criticidade e curiosidade epistemológica. Os sujeitos foram 40 mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil, que participaram de 10 encontros de uma prática educativa crítica em saúde entre novembro de 2012 e janeiro de 2013. Os temas trabalhados foram: o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania. Os dados foram coletados por meio de observação periférica, guiada pelo recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora: curiosidade ingênua, criticidade e curiosidade epistemológica. A análise foi realizada seguindo-se quatro processos genéricos: apreensão, síntese, teorização e transferência. Os resultados apontaram apenas para manifestações de curiosidade ingênua, mantida metodologicamente pela predominante transmissão de informações em saúde, tímidas e superficiais explorações das realidades do grupo e dobradinhas de perguntas e respostas, delimitando às mulheres a oportunidade para sanar apenas dúvidas técnicas.

Palavras-chave: Educação em saúde; criticidade; curiosidade epistemológica; práticas libertadoras.

Introdução

Uma prática educativa libertadora em saúde serve à construção e exercício da consciência crítica dos seus sujeitos (KICKBUSCH, 2003). A compreensão sobre os limites impostos pela sociedade os convida à transformação da realidade social (HOROCHOVSKI e MEIRELLES, 2007).

Viabilizadora do processo de empoderamento dos sujeitos sociais, ela os auxilia na capacidade de pensar, questionar criticamente e intervir criativamente na realidade social (LOPES, 2008; LOPES e TOCANTINS, 2012).

Assumir a prática de processos educativos libertadores implica então em compreender os sujeitos envolvidos como seres ativos, curiosos por natureza e capazes de criticamente construir e reconstruir seus mundos. Curiosidade e criticidade são, então, premissas para uma educação libertadora.

A curiosidade é essencialmente, por necessidades, imposições ou vontades, o elemento propulsor da atividade cognitiva humana. Ela pode ser ingênua, quando pautada no senso comum; ou epistemológica, quando metodotizada.

Sobre a curiosidade epistemológica, dentre as considerações imprescindíveis a seu respeito, pode-se destacar que é a superação da curiosidade ingênua, uma vez que, com criticidade, viabiliza a reflexão e o raciocínio crítico por meio do diálogo, da inquietação e da problematização (FREIRE, 2005a).

Permeada por premissas socializadoras, contribui para práticas educativas dinâmicas e comprometidas com a superação dos aspectos institucionais legitimadores de relações excludentes, de autoritarismo ou de controle social (SAVIANI, 2011).

O seu exercício estimula também a cidadania nos sujeitos da prática, à medida que problematizam seus mundos, constroem perspectivas e buscam alternativas para suas dificuldades (FREIRE 2005a).

E o que se constrói a partir dela não é apenas um emaranhado de ideias e conceitos, mas sujeitos autônomos, que reconhecem seus mundos, pensam sobre eles com curiosidade e criticidade; e o melhoram para a sua e para as gerações futuras. Resulta em verdadeira prática de amor à vida.

A essência humana constantemente curiosa e rigorosa metodologicamente acaba por revelar a incompletude do conhecimento e, por consequência, reafirmar o compromisso com a qualidade social da educação. Como *produto-produtora* do processo de estudo e pesquisa sobre a própria prática, pode ser entendida como uma necessidade ontológica do ser humano, pois se traduz em “consciência crítica, e não se satisfaz com as aparências” (FREIRE, 1999a). Ao buscar compreender em profundidade os problemas, os sujeitos não são movidos por qualquer curiosidade, mas por uma curiosidade que está

ligada ao ato de estudar. Ela é capaz de iniciar e alimentar o constante movimento humano de procura crítica (FREIRE, 2005b).

Juntas, a curiosidade e a criticidade transformam o processo de ensinar e aprender em algo maior: o processo de conhecer (FREIRE, 1999b). E se é o conhecimento uma das grandes molas propulsoras da humanidade, essa díade parece ser promissora.

Já a curiosidade ingênua ou do senso comum é baseada apenas nas experiências vividas e normalmente é sanada pelas respostas de outrem. Ela valida a compreensão de que o conhecimento produzido é estático, à medida que aceita um raciocínio já elaborado.

Alimentada pela tendência tradicional de ensino, é interessante sobremaneira para o controle social. De uma maneira lógica, coerente e rígida, a assimilação e reprodução de aprendizagens, ou a memorização e a capacidade de repetição de um conhecimento estático favorecem a execução de atividades técnicas e normalmente repetitivas, mas dificultam o questionamento, a interação e a participação social (PEREIRA, 2003; CANEVER, 2011).

Diante da importância que a criticidade e a consequente curiosidade epistemológica apresentam para a libertação dos sujeitos sociais, este estudo teve como objetivo analisar como as premissas da educação libertadora de Freire, criticidade e curiosidade epistemológica, se manifestaram em uma prática educativa crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria do Sul do Brasil.

Método

Pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica, desenvolvida em uma indústria têxtil do sul do Brasil. Foram convidadas e aceitaram participar do estudo 40 mulheres trabalhadoras de diversas atividades têxteis que participavam de uma prática educativa implementada por um Serviço de Educação em Saúde. A prática educativa que teve participação da pesquisadora em seu desenho trabalhava assuntos sobre o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania.

Entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, as 40 mulheres, subdivididas em dois grupos de 20, participaram de 10 encontros educativos descritos como dialógicos e críticos (quatro deles através de uma telenovela construída para a prática seguida de uma roda de conversa; e seis na modalidade oficina). Eles foram semanais, com

00:40 min de duração cada, aconteceram em uma sala de reuniões localizada na própria indústria e tiveram como facilitadora uma profissional contratada pelo prestador de serviços educativos.

Os encontros foram articulados em três momentos didáticos distintos: acolhimento, onde as mulheres foram recebidas e convidadas à participação; atividade central, onde as leituras de mundo, diálogos, reflexões e levantamento de possibilidades de negociação foram trabalhados e fechamento: momento em que as participantes foram convidadas a expressarem seus sentimentos com relação ao encontro.

A coleta de dados se deu a partir da observação periférica, pois a pesquisadora participou do desenho das atividades e acompanhou sua implementação, sem interferir no seu andamento. O guia para a observação foi o recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora de Paulo Freire: curiosidade ingênua, criticidade e curiosidade epistemológica. Em suma, o que se analisou foi a presença ou não desses princípios teóricos libertadores na implementação da proposta educativa em saúde; delimitando os limites e as possibilidades que eles (os princípios libertadores) encontram para compor práticas educativas vivenciadas em ambientes de trabalho, como o fabril.

As características que foram consideradas na observação foram descritivas (desenho metodológico das atividades, o local da prática, os sujeitos, diálogos, comportamentos do pesquisador e acontecimentos especiais) e reflexivas (analíticas, metodológicas, dilemas ou conflitos e mudanças de perspectiva) (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

O registro dos dados aconteceu simultaneamente à coleta. Para o registro, foi utilizado um diário de campo e um MP3, onde foram gravadas e posteriormente transcritas as falas dos participantes, durante os encontros educativos. Essa transcrição e armazenamento ficaram em computador pessoal, com acesso restrito da pesquisadora.

Para análise tomou-se como base o desenho metodológico e o *corpus* dos depoimentos da facilitadora e de todas as mulheres participantes da prática. A análise ocorreu longitudinalmente, procurando interpretar, à luz da Pedagogia Libertadora, os depoimentos mais significativos em relação ao objetivo da investigação. Essa tarefa seguiu os quatro processos genéricos de análise de pesquisa qualitativa indicados por Morse e Field (1995): Processo de apreensão, com leitura fluante dos depoimentos obtidos no decorrer dos encontros, onde foram destacadas reflexões ou ausência delas, visando responder aos objetivos da pesquisa; Processo de síntese, com leituras ainda mais aprofundadas ao mapa de dados, a fim de unir informações, comuns ou contrastantes, que resultaram no delineamento da identificação dos

limites e das possibilidades que o estudo se propôs a compreender, a partir do referencial teórico; Processo de teorização onde esses achados foram interpretados a luz do referencial e Processo de transferência, onde houve a composição e redação dos resultados.

O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), sendo aprovado sob o número 147.908 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012). A aceitação da empresa e do prestador de serviços foi obtida por meio de declaração; e das participantes, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O anonimato foi assegurado aos sujeitos envolvidos, à Indústria onde os mesmos prestam atividades profissionais e ao prestador de serviços educativos. Não foram utilizados nomes que identifiquem os sujeitos que usaram da palavra (os nomes que aparecem nos diálogos referem-se às personagens fictícias da ferramenta educativa telenovela). Porém essas foram atribuídas às participantes ou à facilitadora, por conta da necessidade de compreensão da condução metodológica.

Resultados e Discussão

Se processos educativos libertadores em saúde possibilitam manifestações da inquietude necessária para que os seres humanos construam e reconstruam suas condições de saúde, criticidade e curiosidade epistemológica são elementos essenciais desses processos.

A prática educativa observada foi descrita como libertadora. Todavia, o que se observou foi a ausência de transposição, por meio da criticidade, da curiosidade ingênua, essencialmente inerente aos sujeitos, para a curiosidade epistemológica.

O que se vivenciou foram rápidas dobradinhas de perguntas e respostas, mantendo facilitadora e participantes em papéis definidos de ensinar e aprender.

Facilitadora: Eu vou distribuir uns cartões e as frases que vocês pegarem eu gostaria que lessem. Elas são frases que falam sobre a vida da Maria Cristina [personagem fictícia]. Alguém pode ler a primeira?

Participante: Trabalha numa indústria.

Facilitadora: Trabalha numa indústria. Dá pra pensar alguma coisa sobre isso?

Participante: Eu trabalho numa indústria! [todas riem]

Facilitadora: Sou eu! [sugerindo identificação] Então isso já é um bom começo. Na verdade a gente trouxe essa estória porque ela tem a ver com vocês. Vocês viram lá o ambiente onde tudo acontece... ela é uma história de uma mulher trabalhadora da indústria. Então vocês conseguem se ver nessa história? [Sem tempo para que respondam, emenda]. Existe alguma diferença entre a mulher que trabalha em outros lugares ou ainda a mulher que não trabalha?

As frases, identificadas como estímulos metodológicos para o diálogo, delimitaram e conduziram a linha de raciocínio dos sujeitos. As dificuldades que o contexto da prática impôs à facilitadora acabaram encorajando as mulheres participantes à substituírem a rigorosidade problematizadora pela compreensão ingênua de que, a partir de algumas escolhas de base, estão determinadas a algumas consequências, conforme o diálogo a seguir:

Facilitadora: Aha... mas tinha ali uma fala de não querer como tinha ali na vida da Joana [personagem fictícia]? Vocês observaram que a Joana tinha ali uma grande questão: ela queria ser mãe, ter filhos. Mas todas as pessoas que estavam em volta dela diziam: Não, Joana! Você têm que fazer o que? O que falavam pra ela?

Participante: Estudar [Quase em coro]

Facilitadora: Estudar. Por que quem tem filhos em casa, para de estudar. É isso mesmo, pessoal?

[Momentos de silêncio]

Participante: Para sim... eu parei.

Facilitadora: Você parou. Você teve que parar. Então é uma fala que tem a ver com o real... isso acontece. Mas isso é bom ou é ruim? A mãe dela ficou muito brava com ela, né?

[Silêncio...]

Característico de práticas educativas de cunho informativo, o esforço ficou concentrado na validação das informações repassadas “em sala”. Nessa prática educativa, com uma população exclusivamente feminina, a validação de informações foi predominantemente sobre o corpo da mulher.

Facilitadora: Que mais? Qual é o objeto maior dessa história? O que mais ele traz pra gente discutir?

Participante: Câncer. Câncer e a prevenção.

Facilitadora: Aha... câncer, a prevenção.

Facilitadora: Por isso ela aparece ali como uma questão... E... o que ela faz com isso? Que foi uma daquelas perguntinhas que eu fiz ali pra vocês observarem. Quando ela observa que ela tá querendo melhorar no físico o que ela faz?

Participante: Toma remédio

Facilitadora: Toma remédio... sem a receita. Aha... ok. Que é bastante recorrente no mundo feminino. Não somente pra emagrecer, mas pra dormir.

Participante: Que nem eu que tenho 37 anos, eu posso fazer esse exame?

Facilitadora: Sim. Essa idade de 40 anos é como se fosse um direito da mulher nos postos de saúde, mas o seu médico pode pedir a qualquer momento. Quando a gente colocou o auto-exame, é porque ele é o indicado para a tua idade. Agora o médico pode pedir a qualquer momento. Depois dos 40 anos é um direito por ser uma idade onde a mulher fica muito mais pré-disposta.

Facilitadora: Então a gente deve fazer os exames uma vez no ano... alguns médicos pedem mais... mas pensando no que o Estado pode nos dar como direito; a mamografia a partir dos 40 anos e os exames preventivos...

Similares a esses achados, poderiam ser citadas inúmeras outras manifestações de curiosidade ingênua, mas nenhuma manifestação de curiosidade epistemológica.

Em uma prática educativa cujo referencial teórico é crítico, tal fato é instigante. Rápida análise poderia atribuir o resultado ao facilitador. Afinal, para que a curiosidade ingênua seja promovida à epistemológica, é necessário que o facilitador respeite os sujeitos e suas visões de mundo (FREIRE, 1999b), e considere que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Em suma, fala-se da substituição da pedagogia da resposta pela pedagogia da pergunta. Fala-se de uma educação em saúde concebida para a emancipação, a autonomia e a reflexão crítica dos sujeitos e coletivos, onde o diálogo e a participação destacam-se como elementos pedagógicos desse processo (LOPES e TOCANTINS, 2012).

Mas se o mundo do trabalho impõe adaptação e subordinação às regras (DEJOURS, 2003), um processo educativo vivenciado em seu bojo poderia sair ileso à tais premissas? E seria por meio do facilitador?

Com tais indagações, algumas reflexões se fazem necessárias. E pode-se iniciar com uma incursão pelo contexto em que processos educativos como o que está apresentado aqui são vivenciados.

O contexto, como já explicitado, é o mundo do trabalho. É o endereço da produção de riquezas. É a estrutura pensada para a geração do lucro. E essa estrutura do Estado Catarinense, que hoje chega a quase 50.000 indústrias, apesar de apresentar desempenho superior à média nacional (produção industrial catarinense -1,8 e nacional -2,8; FIESC 2013), vivencia claros sinais de desaquecimento ou indícios de problemas econômicos. Representando 5,17% do valor adicionado bruto da produção nacional e exportando para 190 países (FIESC, 2013), ela afirma que, diante do incerto cenário econômico mundial, sente-se obrigada a otimizar processos para crescer economicamente.

E é este o ponto que se pretende expor; pois a elevação da escolaridade e as práticas educativas higienicistas e de cunho comportamental, para e com os seus trabalhadores, são entendidas como caminhos viáveis para a otimização que almeja a indústria.

Fala-se então de mais de 900.000 trabalhadores (RAIS, 2012) que necessitam, em alguma instância, de práticas educativas que os ajudem a otimizar os processos produtivos.

Nesse sentido, a escolarização é o principal foco de atuação. Segundo dados do Censo do IBGE (2010) e Relação Anual de Informações Sociais (RAIS 2012), nos 30 municípios mais industrializados do Estado, quase 20% da sua população não têm acesso ao ensino médio e 47% dos trabalhadores da indústria não têm ensino fundamental completo, trazendo urgência na reversão desse preocupante quadro social.

Para tentar revertê-lo criou-se inclusive um movimento estadual privado de elevação da escolaridade na indústria para melhor servir ao mundo do trabalho. O Movimento tem como bandeiras “A educação na e para a Indústria” e “Articulação e Influência Social na Educação em Santa Catarina”. Ele traz uma triangulação que liga conceitualmente: educação, produtividade industrial e competitividade; perseguindo o desafio de escolarização básica completa para todos os trabalhadores, bem como educação profissional e tecnológica compatível com suas funções. Com metas audaciosas de matrículas para superar seus desafios, toma para si um lugar e papel que seria do Estado: “proporcionar acesso à escolarização para seus cidadãos”.

Quanto às atividades educativas higienicistas e comportamentais, considerando-se as customizações necessárias por ramo de produção industrial, existem demandas em 100% da população trabalhadora. Os temas solicitados pelos industriários são variados. Como exemplos: saúde e segurança, ambiente organizacional, gestão financeira, ética profissional e saúde da mulher.

Em suma, onde o Estado, por diferentes e complexas razões têm-se omitido, a Indústria articula, com o auxílio de parceiros, soluções viáveis para a “educação do seu capital humano ou força de trabalho”.

E para viabilizar essas soluções, seus parceiros precisam buscar uma espécie de conciliação entre os interesses dos empresários (seus financiadores) e os interesses dos trabalhadores (seu público alvo). As dificuldades para essa conciliação entre interesses de públicos tão distintos em práticas educativas são imensas. Marx e Weber podem auxiliar na compreensão do tamanho delas, pois é como se Marx defendesse os interesses de processos educativos voltados aos trabalhadores e Weber, dos empresários. Os ambientes de ideologia capitalista são, para Marx (2002), irracionais pela contradição entre as forças produtivas e seus efeitos sobre a vida dos trabalhadores e racionais para Weber (1977) pelo processo instrumental que comanda a vida humana, conforma indivíduos e grupos e molda ou reforça classes sociais (ARAÚJO e CIANALLI, 2006).

Como bem coloca Mühl (2012), a realidade do oprimido de Freire continua persistindo, implementada agora com recursos e mecanismos bem mais sutis e sofisticados, se tornando um fenômeno globalizado e mantenedor do *status quo*.

Assim, mesmo que os parceiros das indústrias: serviços sociais, universidades e empresas privadas objetivem atender os interesses dos trabalhadores, desenhando processos ancorados em referenciais teóricos críticos, é preciso ressaltar que esses processos servem ao aumento da

qualificação técnica e/ou ao preparo para o cumprimento de normas empresariais e adequação comportamental esperada em cada segmento hierárquico. Em saúde, busca-se capacidade física e emocional para a produção de bens e serviços, diminuindo os adoecimentos, as faltas e os consequentes prejuízos econômicos associados.

Agora já se pode voltar para a ausência de manifestações de curiosidade epistemológica apontada nessa prática.

O que significa então essa ausência? Fala-se, como aponta Freire (2000), de um processo educativo ilegítimo?

Fala-se de um processo educativo voltado para a produtividade de bens e serviços. E se o que se busca é eficiência produtiva, ele naturalmente não objetiva o reforço da capacidade crítica e a curiosidade dos sujeitos (FREIRE, 2008) sobre os fatos sociais e históricos que permeiam suas realidades.

A substituição de práticas educativas voltadas para o treinamento para a execução de tarefas pré-determinadas por práticas que estimulama construção de papéis sociais criadores, instigadores, inquietos, curiosos, persistentes e humildes (FREIRE, 2011) mudaria completamente o perfil do trabalhador e o cenário fabril brasileiro.

Provavelmente muitas dúvidas e questionamentos surgiriam. Quando se convida os trabalhadores à criticidade, eles repensam seus mundos, suas tarefas profissionais, sua remuneração, suas relações hierárquicas, seus deveres e seus direitos. E esse repensar, que inicialmente é pessoal, torna-se rapidamente coletivo, pois processos educativos críticos são também dialógicos e livres.

Processos educativos libertadores constroem coletivos livres, que não aceitam respostas prontas e superficiais; e que procuram descobrir e entender o que se acha escondido nas coisas e nos fatos observáveis e plausíveis de análise. Isso é pensar certo (FREIRE, 2008)!

Diferente disso, o que se têm são vivências acomodadas e até alienantes, às quais Freire chama de educação bancária. Em práticas de educação em saúde bancárias, a intenção é sempre sair dos encontros com respostas prontas, com conhecimentos validados e, preferencialmente, com o compromisso de transformá-los em hábitos de vida.

Tais práticas são comumente encontradas no “mundo do trabalho”, voltadas para saúde e segurança do trabalho, e para a “preparação dos indivíduos para uma longevidade saudável”. Sim, pois o aumento da expectativa de vida e a transição demográfica e epidemiológica (IBGE, 2010) que o país vive faz com que essas práticas, essencialmente higienicistas, sejam percebidas como

estratégias para o controle das doenças crônico degenerativas e para a oferta de mão de obra saudável.

Dentre essa verdadeira miscelânea, algumas assumem sua essência descrevendo metodologias prescritivas, enquanto outras aparecem camufladas em referenciais teóricos críticos. Para McLaren (1977) a educação não escapa às práticas neoliberais e imperialistas do Estado globalizado e nessa lógica, “domesticar teorias críticas” em prol do capital e das classes que o dominam é uma estratégia de manutenção do *status quo*.

A educação em saúde é então entendida, por muitas organizações, independente do referencial teórico que a sustenta, como uma estratégia ímpar para a melhoria da saúde e qualidade de vida dos seus trabalhadores. Porém, para que sejam realmente efetivas, precisam ser pensadas a partir de referenciais teóricos comprometidos com a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Não há aprendizagem sem criticidade e curiosidade epistemológica (FREIRE, 2008).

Assim, pode-se dizer que na prática analisada nessa pesquisa houve transmissão de informação, tímidas manifestações de suas realidades ou ainda dobradinhas de perguntas e respostas, permitindo que as mulheres expusessem algumas dúvidas. Mas não se pode dizer que houve aprendizagem libertadora, como se propunha teoricamente.

Considerações Finais

No intuito de analisar como as premissas da educação libertadora de Freire, criticidade e curiosidade epistemológica, se manifestaram em uma prática educativa crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria do Sul do Brasil, constatou-se que, contrário ao que o seu desenho sugeria, a curiosidade ingênua, presente no senso comum e que aceita realidades estáticas, não conseguiu se transformar, no discurso das mulheres envolvidas no estudo, em curiosidade epistemológica.

O limite que tal fato impôs à prática precisa ser analisado a partir do contexto cultural, social e econômico em que os atores envolvidos se encontram. Fala-se de um facilitador contratado para executar uma prática educativa que objetiva informar sobre comportamentos que previnem doenças e faltas ao trabalho (garantindo a produtividade) e que aumentem, a longo prazo, as possibilidades de uma longevidade distante das doenças crônicas e, conseqüentemente, menos onerosa para os empregadores.

A discrepância entre o desenho metodológico e a operacionalização da prática questiona as intenções e responsabilidades que práticas educativas em saúde têm tomado dentro de ambientes produtivos. Como contribuições para academia, deixa o convite à reflexão de como e a quem interessaria transpor os limites encontrados para a libertação dos sujeitos sociais, através da educação em saúde. Saúde que, em tempo, deve ser tratada como direito constitucional para toda a população brasileira.

Referências

ARAUJO, S.M.; CIANALLI, D.L. Trabalho e sobrevivência – o mundo da vida sob ameaça: racionalidade ou irracionalidade? **Sociedade e Estado**, v. 21, n. 2, p. 289-313, maio/ago. 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Estatísticas populacionais**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 12/12/2011.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n. 12,13 jun., seção 1, p.59, 2013.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. RAIS- **Relação Anual de Informações Sociais**. Disponível em: <http://rais.gov.br/>. Acesso em 01/03/2015.

CANEVER, B. **Produção do Conhecimento nos Grupos de Pesquisa em Educação em Enfermagem no Estado de São Paulo**. 2011. Dissertação [Mestrado em Enfermagem], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. FIESC: **relatório anual 2013** / Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999a.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação e Mudança.** 34. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HOROCHOVSKI, R.R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: **II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**, 2007, Florianópolis. Anais. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em 03 jan. 2015.

LOPES, R.C. Promoção da saúde na perspectiva da teoria educacional crítica: a relevância do empowerment, participação e dialogicidade. 2008. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

LOPES, R.; TOCANTINS, F.R. Health Promotion and Critical Education. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.16, n.40, p.235-46, jan./mar. 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. 19.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MORSE, J.M.; FIELD, P.A. **Qualitative research methods for health professionals.** 2 ed. London: Chapman and Hall, 1995. 254p.

MÜHL, E.H. Atualidade da Pedagogia do Oprimido: opressão e educação libertadora ontem e hoje. IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

PEREIRA, A. L. F. As Tendências Pedagógicas e a Prática Educativa nas Ciências da Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 5, p.1527-1534, 2003.

KICKBUSCH, I. The contribution of the World Health Organization to a new public health and health promotion. Am. J. Public Health, v.93, n.3, p.383-8, 2003.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

WEBER, M. **Economía y Sociedad**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1977.

5.2 REFLEXÃO E DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: LIMITES PARA COMPREENDER, PROBLEMATIZAR E TRANSFORMAR A REALIDADE

Joéli Fernanda Basso
Marta Lenise do Prado

Resumo

A busca pelas premissas reflexão e dialogicidade em uma prática educativa em saúde, apresentada como crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil; orientou a presente pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica. Os sujeitos foram 40 mulheres que participaram de encontros educativos, entre novembro de 2012 e janeiro de 2013, operacionalizados por uma empresa prestadora de atividades de educação em saúde às indústrias, no espaço físico da própria indústria. Os temas trabalhados foram: o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania. Os dados foram coletados por meio da observação periférica, guiada pelo recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora: reflexão e dialogicidade. A análise foi realizada seguindo-se quatro processos genéricos: apreensão, síntese, teorização e transferência. Os resultados apontaram para a ausência de manifestações de reflexão e diálogo autênticos, descaracterizando uma prática educativa libertadora ou transformadora. Como percalços principais desse insucesso, reconheceram-se o contexto social político e econômico de realização da prática.

Palavras-chave: Educação em saúde; práticas educativas críticas em saúde.

Introdução

O diálogo representa a ponte entre a reflexão humana e a realidade em constante transformação. Mas para que represente essa estrutura unificadora, não pode ser um diálogo qualquer; uma conversa ingênua, alienada e sem compromisso. É preciso que seja um diálogo real e transformador, que permita o exercício da palavra para todos e empreste vida ao encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. Esse diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir

e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, 2005a).

No bojo de práticas educativas, ele se torna uma possibilidade autêntica para processos de aprendizagem baseados na ação-reflexão-ação (FREIRE 1999a) e se consolida como prática libertadora à medida que todos os sujeitos usam da palavra, em condições de horizontalidade. Inclusivas por essência, práticas dessa natureza materializam “lugares onde todos tenham as mesmas oportunidades de ‘ler’ e ‘escrever’ o mundo; um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitem a construção coletiva do conhecimento” (FREIRE, 1999b).

Para a educação em saúde, representam a possibilidade de discussões críticas para a construção de decisões autônomas, negando a aceitação acrítica de normas e determinações impostas pelas autoridades sanitárias (RABELLO, 2010).

Com tais premissas, é natural a indagação sobre à quais instâncias, práticas educativas pautadas na reflexão e no diálogo, podem interessar? Pois, como direito primordial humano (FREIRE, 2000), dialogar implica em humildade e fé nos homens e sua capacidade de refletir, contribuir, criar, recriar e ser mais. Não permite, sob nenhuma justificativa, atribuir a pronúncia do mundo a seletos grupos, pois aqui todos os homens romperam a barreira da ingenuidade e podem comungar da liberdade e da alegria de viver.

O diálogo, então, não é autêntico se vivenciado entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que não possibilitam aos demais o exercício de refletir e dizer a palavra e os que não se consideram aptos para esse exercício.

Nessa linha de raciocínio, a reflexão e o diálogo negam pensamentos ingênuos e conversas descompromissadas e interessam à práticas educativas livres, vivenciadas por homens e mulheres que exercitam o pensamento-linguagem, que atuam e são capazes de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, e se tornam seres da práxis. Seres que se desprendem do contorno da adaptação, para se tornarem seres de transformação; seres de decisão em uma realidade humanizada. E para Freire (2000) o humanismo que fundamenta tal realidade exige dialogicidade. A dialogicidade, então, permite práticas educativas autênticas, que como numa roda viva, se alimentam e viabilizam. Ser dialógica, para o humanismo, não é dizer-se descomprometidamente dialógica; mas é vivenciar o diálogo. É não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógica é empenhar-se na transformação constante da realidade; é ser autêntica.

A reflexão e o diálogo autêntico servem então a práticas transformadoras, cuja finalidade é o encontro em que homens e mulheres possam refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construir novos saberes como sujeitos conscientes e comunicativos. “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.” (FREIRE, 2011).

Quando se imagina uma prática educativa em saúde com essa natureza livre e transformadora, também se imaginam suas necessidades metodológicas e percalços impostos pelo contexto de aplicação. São obstáculos nem sempre explícitos, que levam significativo número de práticas educativas a serem desenhadas como críticas, mas que em suas vivências negam a reflexão e o diálogo, sendo atropeladas por raciocínios prontos, diagnósticos técnicos, prescrições, transmissão de conhecimentos e delimitação hierárquica e política dos papéis de educador e educando... São práticas que negam o movimento mundial de promoção da saúde (OTTAWA, 1986), estimulando a memorização de saberes e conceitos meramente instrumentais sobre saúde.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar se as premissas reflexão e dialogicidade, entendidas como essenciais para práticas educativas em saúde transformadoras, se fizeram representar em uma prática educativa desenhada como crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria do Sul do Brasil.

Método

Pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica, desenvolvida em uma indústria têxtil do sul do Brasil. Foram convidadas e aceitaram participar do estudo 40 mulheres trabalhadoras de diversas atividades têxteis que participavam de uma prática educativa implementada por um Serviço de Educação à Indústria. A prática educativa, que teve em seu desenho a participação da pesquisadora, trabalhava assuntos sobre o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania.

Entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, as 40 mulheres, subdivididas em 2 grupos de 20, participaram de 10 encontros educativos descritos como dialógicos e críticos (4 deles através de uma telenovela construída para a prática seguida de uma roda de conversa; e

6 na modalidade oficina). Eles foram semanais, com quarenta minutos de duração cada, aconteceram em uma sala de reuniões localizada na própria indústria e tiveram como facilitadora uma profissional vinculada ao prestador de serviços educativos.

Os encontros foram articulados em 3 momentos didáticos distintos: acolhimento, onde as mulheres foram recebidas e convidadas à participação; atividade central, onde as leituras de mundo, diálogos, reflexões e levantamento de possibilidades de negociação foram trabalhados e fechamento: momento em que as participantes foram convidadas a expressarem seus sentimentos com relação ao encontro.

A coleta de dados se deu a partir da observação periférica, pois a pesquisadora participou do desenho das atividades e acompanhou sua implementação, sem interferir no seu andamento. O guia para a observação foi o recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora de Paulo Freire: reflexão e dialogicidade. Em suma, o que se analisou foi a presença ou não desses princípios teóricos libertadores na implementação da proposta educativa em saúde; delimitando os limites e as possibilidades que eles (os princípios libertadores) encontram para compor práticas educativas vivenciadas em ambientes de trabalho, como o fabril.

As características que foram consideradas na observação foram descritivas (desenho metodológico das atividades, o local da prática, os sujeitos, diálogos, comportamentos do pesquisador e acontecimentos especiais) e reflexivas (analíticas, metodológicas, dilemas ou conflitos e mudanças de perspectiva) (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

O registro dos dados aconteceu simultaneamente à coleta. Para o registro, foi utilizado um diário de campo e um MP3, onde foram gravadas e posteriormente transcritas as falas dos participantes, durante os encontros educativos. Essa transcrição e armazenamento ficaram em computador pessoal, com acesso restrito da pesquisadora.

Para análise tomou-se como base o desenho metodológico e o *corpus* dos depoimentos da facilitadora e de todas as mulheres participantes da prática. A análise ocorreu longitudinalmente, procurando interpretar, à luz da Pedagogia Libertadora, os depoimentos mais significativos em relação ao objetivo da investigação. Essa tarefa seguiu os quatro processos genéricos de análise de pesquisa qualitativa indicados por Morse e Field (1995): Processo de apreensão, com leitura fluante dos depoimentos obtidos no decorrer dos encontros, onde foram destacadas reflexões ou ausência delas, visando responder aos objetivos da pesquisa; Processo de síntese, com leituras ainda mais aprofundadas ao mapa de dados, a fim de unir informações, comuns ou

contrastantes, que resultaram no delineamento da identificação dos limites e das possibilidades que o estudo se propôs a compreender, a partir do referencial teórico; Processo de teorização onde esses achados foram interpretados a luz do referencial e Processo de transferência, onde houve a composição e redação dos resultados.

O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), sendo aprovado sob o número 147.908 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012). A aceitação da empresa e do prestador de serviços foi obtida por meio de declaração; e das participantes, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O anonimato foi assegurado aos sujeitos envolvidos, à Indústria onde os mesmos prestam atividades profissionais e ao prestador de serviços educativos. Não foram utilizados nomes que identifiquem os sujeitos que usaram da palavra (os nomes que aparecem nos diálogos referem-se às personagens fictícias da ferramenta educativa telenovela). Porém essas foram atribuídas às participantes ou à facilitadora, por conta da necessidade de compreensão da condução metodológica.

Resultados e Discussão

Se o diálogo provoca, dá voz e retroalimenta a problematização sobre o conhecimento gerado e sua relação com a realidade concreta da qual advém e sobre a qual incide, é ele (o diálogo) que auxilia os sujeitos a melhor compreendê-la (a realidade), explicá-la, transformá-la.” (FREIRE, 2008).

Na prática educativa analisada houve prejuízos em relação a esse ciclo. Ela contou, em seus 10 encontros, com abordagens informativas, provocações para construções coletivas e espaços para relatos sobre o mundo real, mas não houveram manifestações significativas de reflexão e problematização para que, em seguida e através da palavra, os sujeitos pudessem catalisar o pensamento crítico e garantir uma educação comprometida com a transformação para a humanização, conforme mostra a diálogo:

Facilitadora: Alguém lê outra ficha? [referindo-se a frases com pontos chave da telenovela, e que deveriam servir de estímulo à reflexão, caso ela não fosse possível naturalmente].

Participante: Todas as mulheres entre 25 e 64 anos devem fazer o preventivo 1 vez por ano.

Facilitadora: Aqui o que temos é uma postulação de idade... bem voltada para o período reprodutivo da mulher.

Participante: [Ela interrompe a facilitadora]... “O meu médico disse que o ideal é 2 vezes por ano. Ele falou que uma é pouco... pode ser tarde”.

Facilitadora: E ele falou de idade?

Participante: Não, só falou que uma vez no ano é pouco... que se for pra descobrir alguma coisa, tem que ser no início...

Facilitadora: Aha... cada caso é um caso... mas o Ministério da Saúde sugere uma vez ao ano (pelo menos). Se a mulher der conta disso, está bem bom... Então, já falamos sobre várias coisas. Alguém tem alguma tarjeta que julga bem importante e relacionada à saúde?

Assumindo que existem sempre questões a observar, a dizer e a descobrir para a ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005b), o que se perdeu foi a possibilidade de revisão de práticas historicamente estabelecidas, como as relacionadas à saúde feminina e suas prescrições intervencionistas e sobre as relações de gênero que tangem a maternidade e o trabalho.

Quando o grupo parecia ser estimulado a pensar sobre a maternidade como uma escolha e não como uma prescrição social (PATIAS e BUAES, 2012), elaborada inclusive com data de validade, a conversa não passou de relatos do senso comum e foi, por necessidade, rapidamente conduzida para outro ponto de “revisão” (o desejo da maternidade):

Participante: Com planejamento com certeza é mais legal [referindo-se a maternidade].

Facilitadora: Então a gente tá falando de tempos [referindo-se a idades]... então existiria um tempo melhor... no momento que nós estamos agora a gente ouve muito que é melhor esperar e tal tal tal. Mas temos relatos aí de que mesmo sendo bem sacrificante, porque você vai ter que parar de fazer algumas coisas e depois retomar, não é impossível, como você falou [a participante faz sinal afirmativo] e não dá pra esquecer a experiência de ser mãe [em tom enfático]. A Joana traz uma questão aí pra gente: vontade de ser mãe. De onde será que vem essa vontade de ser mãe?

[instantes de silêncio]...

Se vivenciado o diálogo autêntico, ele mudaria completamente essa lógica, representando para a prática educativa uma espécie de “selo” que atestaria o processo de curiosidade, reflexão, conscientização e preparação para a transformação de uma realidade que rumaria para a autonomia e liberdade.

A aprendizagem iniciaria inclusive com educadores e patrocinadores se perguntando em torno de como iriam dialogar com os educandos para conhecer suas necessidades e melhor atendê-las (FREIRE, 1999a).

Na lógica inversa, os conteúdos e estratégias foram definidos previamente, a partir de um misto entre o que a literatura nacional aponta como necessidades de educação em saúde com mulheres e o quê

os empregadores reconhecem como problemas femininos para a produtividade no trabalho. Quanto a sua condução, as estratégias provocativas desenhadas teoricamente foram utilizadas para ouvir a voz das mulheres presentes e seguiu uma lógica de explicações para essas leituras e eventuais questões técnicas sobre elas, voltadas para um estilo de vida saudável.

Essas orientações individuais e preventivistas, criticadas pelo possível viés de “culpabilização das vítimas”, desconsideram a posição social e econômica como determinante para as tomadas de decisões quanto à vida e à saúde (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2004).

Ao considerar tais percalços, aparecem minimamente duas questões relacionadas: a formação docente (nomeado aqui de facilitadora), que necessita estar pautada nas premissas de liberdade e autonomia que norteiam uma educação humanizadora e exigem, para tal resultado, uma formação pedagógica que corra paralela à formação nos conhecimentos técnico especializados que compõem as profissões da saúde (VASCONCELOS, 2000); bem como o contexto social, político e cultural que possibilita ou não o desenrolar de práticas críticas.

Complexas, mas fundamentais, essas necessidades são exploradas nos apontamentos freireanos de que ninguém pode dizer a palavra sozinho, ou dizê-la para os outros. É preciso primeiro que os que se encontram privados do direito de dizer a sua palavra, seja por questões relacionadas a inadequação na condução metodológica ou às questões de entorno, reconquistem esse direito. (FREIRE, 2011).

Em práticas educativas voltadas aos trabalhadores, contexto deste estudo, isso significa que é preciso romper com a expectativa de uma mudança comportamental do trabalhador, que visa à adaptação ao mundo do trabalho e a saúde física e mental voltadas à eficiência produtiva.

A reflexão e o diálogo autênticos abririam espaços de discussão sobre o sentido do trabalho, sobre as divisões do processo produtivo e suas remunerações, sobre instâncias políticas de reivindicações e possibilidades de transformação. E também para outras questões que os sujeitos (empregados e empregadores) julgassem necessárias, como o assunto que tentou ser abordado pelas trabalhadoras:

Participante: Eles colocam metas que 10 pessoas conseguem fazer... ali eles dobram ou triplicam para que as pessoas não consigam alcançar a meta, lá na frente eles dizem: ah, não conseguiram

[referindo-se a participação nos resultados da empresa]...

Participante: ... somente ontem que eles falaram, porque acho que não estavam com coragem de fazer reunião. [o grupo todo ri] Não tavam com coragem, porque eles sabiam que a gente é o setor mais difícil, mais trabalhado, mais pesado, com calor. Então o nosso setor é o pior de todos.

Facilitadora: E quando você falou que estavam assim...

Participante: A gente estava cansada mesmo! Estressado de batalhar e não ser valorizado [várias falam agora ao mesmo tempo]...

À exemplo desse fragmento, não foram percebidas manifestações que representem um diálogo autêntico. Houveram alguns estímulos metodológicos à reflexão, mas também houveram respostas e sugestões de interpretação:

Facilitadora: Eu vou distribuir uns cartões e as frases que vocês pegarem eu gostaria que lessem. Elas são frases que falam sobre a vida da Maria Cristina. Alguém pode ler a primeira?

Participante: Trabalha numa indústria.

Facilitadora: Trabalha numa indústria. Dá pra pensar alguma coisa sobre isso?

Participante: Eu trabalho numa indústria! [todas riem]

Facilitadora: [risos] Sou eu! [sugerindo identificação] Então isso já é um bom começo. Na verdade a gente trouxe essa estória porque ela tem a ver com vocês. Vocês viram lá o ambiente onde tudo acontece... ela é uma estória de uma mulher trabalhadora da indústria. Então vocês conseguem se ver nessa história? [Sem tempo para que respondam, emenda]. Existe alguma diferença entre a mulher que trabalha em outros lugares ou ainda a mulher que não trabalha?

Conversas sobre assuntos de sexo e gênero também mantiveram o recorte de como as participantes percebem a imagem feminina na sociedade e poderiam agir para a transposição de obstáculos e desafios dos mundos doméstico e do trabalho:

Facilitadora: Vocês conseguiriam identificar cada corpo em cada lugar e espaço que a mulher está. Nesses lugares todos aí dessas fotos [referindo-se a produção do Grupo sobre imagens que representam mulheres na atualidade]?

Participante: Sim. Sim.

Facilitadora: E cada uma pensada de forma diferente?

Participante: De forma diferente.

Facilitadora: A poderosa

Participante: Sim

Facilitadora: A mãe

Participante: Sim...

Participante: É a gente colocou ali mais pra dar um destaque [ela vira o cartaz para si nesse momento e o analisa]... mas colocamos a mãe de família que cuida dos filhos e trabalha fora... e precisa dar um jeito... basicamente isso.

Facilitadora: Aí vocês estão falando... que o estresse de casa eu consigo ir e conversar com um e com outro... e é diferente. Tá. Virem o cartaz de vocês... Ficou bem... é... ali do lado esquerdo tem uma camisetinha que está com um símbolo da empresa, certo? E ali foi que vocês colocaram a pressão do trabalho. [as mulheres foram respondendo com sinais afirmativos]. Ok [risos]. Vamos continuar. Agora vocês querem ler pra gente o que vocês andam fazendo pra amenizar isso?

Ainda como limite da prática educativa, não houve observação da realidade das participantes com o propósito de objetivá-la e apreendê-la nos campos da ação e reflexão. As iniciativas pedagógicas não foram

suficientes para aprofundá-las lucidamente e descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 1999b), mesmo quando o diálogo foi clamado.

Facilitadora: E aí eu gostaria de ouvi-las. Vocês gostariam de fazer alguma colocação sobre o que foram esses nossos encontros?

Participante: Eu acho que isso [referindo-se a oportunidade de diálogo] deveria ser feito com o chefe também... Assim, sentar e falar o que está estressando, o que eles não estão vendo na gente, porque às vezes a gente faz de tudo pra dar certo, pra não faltar. Igual eu, eu venho trabalhar as vezes com dor, e não falto pra ter aquele merecimento, e as vezes não é valorizado. Isso eu acho que os chefes deveriam sentar e escutar. Todos, pra ver que não é só uma ou duas descontentes, mas todas.

Participante: Eles nunca têm o tempo pra escutar você...

Participante: Eles têm tempo pra falar o que eles decidem, mas o que a gente pensa e acha eles não tem tempo.

Facilitadora: Mas achamos um tempo aqui. Esses encontros estamos fazendo dentro da empresa também. Isso foi possível, mesmo que ninguém tenha tempo. Então nada é impossível a partir do momento que gente acha que pode tentar entender e fazer o exercício de escuta do outro.

Participante: Mas o tempo só foi possível porque não foram os chefes que estão aqui para nos escutar, porque se fosse eles que estivessem aqui para escutar nós eles não iam arranjar tempo.

Facilitadora: Então ainda é uma outra etapa.

A operação lógica do “ad-mirar”, se realizada, apreenderia a realidade objetivando-a enquanto ponto de partida para a construção do conhecimento e, a partir daí, descobriria as relações “verdadeiras dos fatos percebidos”, nesse caso, sobre as relações de trabalho.

Mas como isso resultaria em uma reflexão provavelmente não vantajosa para a relação empregado/empregador, têm-se aqui um contexto que a facilitadora não conseguiu transpor.

Outro ponto de evolução que a reflexão e o diálogo poderiam contribuir seria para retirar os sujeitos do que se pode chamar de um “mundo mágico”; envolto por formas ingênuas de captação da realidade objetiva. Ou seja, mesmo que nele haja objetividade na observação da realidade, não existe problematização rigorosa, provocando uma compreensão não verdadeira dos fatos, como demonstram as falas a seguir:

Participante: Mas nem todas as vezes a gente escolhe! As vezes acontece por acaso [referindo-se a gravidez].

Participante: Tem gente que fica um pouco gorda e fica ali reclamando. Mas não pode, porque foi Deus que fez isso. Deus quis que fosse assim.

A cientificidade e objetivação verdadeira da realidade poderiam romper relações de verticalidade entre homens e mulheres, empregadores e empregados, ricos e pobres e todas as outras divisões em que um é o sujeito e o outro objeto, para ambos se tornarem sujeitos conscientes e aptos a negociar direitos e deveres em relação de horizontalidade.

Como seres inacabados, ambos se fariam e refariam na interação com mundo, objeto de sua práxis transformadora. E as práticas pedagógicas, nesse contexto, seriam espécies de embriões de ações políticas de troca de concretudes e de transformação.

Voltando a indagação inicial sobre a que práticas educativas a reflexão e o diálogo poderiam interessar, seria então possível que o objeto a ser conhecido, aqui a problemática que envolve as mulheres e suas relações de gênero e trabalho, fosse colocado na mesa entre os dois extratos sociais envolvidos? Os atores se encontrariam em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta sobre perspectivas para relações de trabalho e produção?

Não existiria mais aqui a possibilidade de transferir conhecimentos ou decisões estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor ou do empregador (FREIRE, 2000), mas existiriam constantes espaços de reflexão e ação, de novas leituras de mundo para a humanização e transformação.

Considerações Finais

No intuito de analisar se as premissas reflexão e dialogicidade, entendidas como essenciais para práticas educativas em saúde transformadoras, se fizeram representar em uma prática educativa crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria do Sul do Brasil; constatou-se que, contrário ao que o seu desenho sugeria, a ausência de estímulo metodológico à reflexão e ao diálogo e as condições de entorno não permitiram que as mulheres vivenciassem práticas autênticas e voltadas para a compreensão, problematização e transformação das suas realidades individuais e coletivas.

As práticas serviram à adaptação comportamental para a saúde e consequente produtividade e despertam para a ausência de relações abertas onde os trabalhadores e empregadores possam discutir suas responsabilidades e reivindicações.

Este estudo chama atenção para a urgente necessidade de se pensar estratégias políticas para que os discursos teóricos de construção de seres humanos críticos e em condições de construir uma sociedade melhor, através da educação, estejam alinhados com as práticas em curso.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n. 12,13 jun., seção 1, p.59, 2013.

CARTA DE OTTAWA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE- **1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde**. Ottawa, Canadá, 17-21 Novembro de 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação e Mudança**. 34. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **Promoção de Saúde: a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent; 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORSE, J.M.; FIELD, P.A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2 ed. London: Chapman and Hall, 1995. 254p.

PATIAS, N. D; BUAES, C.S. "Tem que ser uma escolha da mulher"! representações de maternidade em mulheres não-mães por opção. **Psicol. Soc.** vol. 24 n.2 Belo Horizonte May/Aug. 2012.

RABELLO, L, S. **Promoção da Saúde: a construção social do conceito em perspectiva comparada**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2010.

VASCONCELOS, C, S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

5.3 MOVIMENTOS INICIAIS DE CONSCIENTIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UMA PRÁTICA DE ESPERANÇA

Joéli Fernanda Basso

Marta Lenise do Prado

Resumo

Pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica que teve como objetivo analisar os limites e possibilidades para as premissas freireanas: conscientização e transformação em uma prática educativa crítica em saúde, realizada em uma indústria têxtil do Sul do Brasil. Os sujeitos foram 40 mulheres, que participaram dessa prática, entre novembro de 2012 e janeiro de 2013. Os dados foram coletados por meio da observação periférica, guiada pelo recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora: conscientização e transformação. A análise foi realizada seguindo-se quatro processos genéricos: apreensão, síntese, teorização e transferência. Os resultados apontaram movimentos iniciais de tomada de consciência, significativos e vibrantes, mas ainda não de conscientização; pois foram desprovidos de curiosidade epistemológica e de problematização. Em consequência, os movimentos para a transformação podem ser considerados ingênuos ou aquém de seu máximo potencial. Mas mesmo com limitações metodológicas, as premissas conscientização e transformação ganharam movimento e se mostraram como possibilidade durante a prática educativa, trazendo contribuições para se pensar a libertação dos sujeitos sociais, através da educação.

Palavras-chave: Educação em saúde; práticas educativas críticas.

Introdução

A tomada de consciência humana, em diferentes graus, possibilita transformações pessoais e sociais (FREIRE, 2005a).

Clara e objetiva, a diáde conscientização e transformação parece ser inerente aos sujeitos e sua práxis (GADOTTI, 2000). Porém, em uma sociedade elitista e excludente, são privilegiados os cidadãos que “experimentam o mundo consciente”, onde a realidade é simultânea à conscientização e de natureza transformadora. Ela é, para esses sujeitos, humana, laica, histórica, cultural, social e repleta de significações

construídas e desconstruídas constantemente por suas atividades e entendimentos.

Por sua dinamicidade, pode ser entendida como um verdadeiro jogo dialético; resultando na tomada de consciência do mundo pelo homem (FREIRE 2005b). São ações e respostas dadas aos desafios da vida. É a práxis convidando o homem à consciência de si, dos outros e do mundo.

Não é um convite dócil ou romântico, mas carregado do confronto intencional da subjetividade humana com a objetividade do mundo. É um convite para a conscientização e, a partir dela, para a transformação.

Falar em conscientização intencional não é entendido como redundância, mas como permitir-se à reflexão de que toda a consciência é consciência de alguma coisa e consciência para alguma coisa (FREIRE 2011): toda a consciência intencional ou genuína pode servir à transformação.

Na educação em saúde, a conscientização e transformação elevam a satisfação com a transmissão do conhecimento para a exigência da capacitação individual e coletiva; que possibilita aos sujeitos sociais maior controle sobre a saúde e o meio que vivem e se relacionam. É a construção do conhecimento em prol de escolhas livres e politizadas para um estilo de vida saudável e para o exercício autêntico dos papéis sociais humanos (KICKBUSCH, 2003).

A partir de tais premissas conceituais, é quase que obrigatória a pergunta: que grau de consciência e transformação práticas educativas em saúde, vivenciadas em espaços de trabalho, esperam ou permitem?

É com essa indagação que este estudo se propõe a analisar se as premissas conscientização e transformação se fizeram presentes em uma prática educativa desenhada como crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil.

Método

Pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica, desenvolvida em uma indústria têxtil do sul do Brasil. Foram convidadas e aceitaram participar do estudo 40 mulheres trabalhadoras de diversas atividades têxteis que participavam de uma prática educativa implementada por um Serviço de Educação à Indústria. A prática educativa, que teve em seu desenho a participação da pesquisadora, trabalhava assuntos sobre o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade,

maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania.

Entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, as 40 mulheres, subdivididas em dois grupos de 20, participaram de 10 encontros educativos descritos como dialógicos e críticos (quatro deles através de uma telenovela construída para a prática seguida de uma roda de conversa; e 6 na modalidade oficina). Eles foram semanais, com quarenta minutos de duração cada, aconteceram em uma sala de reuniões localizada na própria indústria e tiveram como facilitadora uma profissional com formação em psicologia, vinculada ao prestador de serviços educativos.

Os encontros foram articulados em três momentos didáticos distintos: acolhimento, onde as mulheres foram recebidas e convidadas à participação; atividade central, onde as leituras de mundo, diálogos, reflexões e levantamento de possibilidades de negociação foram trabalhados e fechamento: momento em que as participantes foram convidadas a expressarem seus sentimentos com relação ao encontro.

A coleta de dados se deu a partir da observação periférica, pois a pesquisadora participou das atividades sem interferir no seu andamento. O guia para a observação foi o recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora: conscientização e transformação. Em suma, o que se observou foi a presença ou não desses princípios teóricos libertadores na implementação da proposta educativa em saúde; delimitando os limites e as possibilidades que eles (os princípios libertadores) encontram para compor práticas educativas vivenciadas em ambientes de trabalho, como o fabril.

As características que foram consideradas na observação foram descritivas (sobre o desenho metodológico das atividades, o local da prática, os sujeitos, diálogos, comportamentos do pesquisador e acontecimentos especiais) e as reflexivas (analíticas, metodológicas, dilemas ou conflitos e mudanças de perspectiva) (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

O registro e análise dos dados aconteceram simultaneamente à coleta. Para o registro, foi utilizado um diário de campo (para observações descritivas e reflexivas) e um MP3, onde foram gravadas e posteriormente transcritas as falas dos participantes, durante os encontros educativos. Essa transcrição e armazenamento ficaram em computador pessoal, com acesso restrito da pesquisadora.

Para análise tomou-se como base o desenho metodológico da prática educativa e o *corpus* dos depoimentos da facilitadora e de todas as mulheres participantes da prática, coletados nos 10 encontros. A

análise ocorreu longitudinalmente, procurando interpretar, à luz da Pedagogia Libertadora, os depoimentos mais significativos em relação ao objetivo da investigação. Essa tarefa seguiu os quatro processos genéricos de análise de pesquisa qualitativa indicados por Morse e Field (1995): Processo de apreensão, com leitura flutuante dos depoimentos obtidos no decorrer dos encontros, onde foram destacadas reflexões ou ausência delas, visando responder aos objetivos da pesquisa; Processo de síntese, com leituras ainda mais aprofundadas ao mapa de dados, a fim de unir informações, comuns ou contrastantes, que resultaram no delineamento da identificação dos limites e das possibilidades que o estudo se propôs a compreender, a partir do referencial teórico. Processo de teorização onde esses achados foram interpretados a luz do referencial e Processo de transferência, onde houve a composição e redação dos resultados.

O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado sob número 147.908 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012). A aceitação da empresa e do prestador de serviços foi obtida por meio de declaração; e das participantes, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O anonimato foi assegurado aos sujeitos envolvidos, à Indústria onde os mesmos prestam atividades profissionais e ao prestador de serviços educativos. Não foram utilizados nomes que identifiquem os sujeitos que usaram da palavra. Porém essas foram atribuídas às participantes ou à facilitadora, por conta da necessidade de compreensão da condução metodológica.

Resultados e Discussão

Uma incursão pelo desenho metodológico da prática educativa que fundamentou essa pesquisa e as construções dos grupos de mulheres dela participantes pretende responder ao questionamento que finda a introdução deste *paper*, sobre que grau de consciência e transformação que práticas educativas vivenciadas no endereço de trabalho permitem. E a opção de início é a discussão vivenciada em um dos encontros educativos, sobre os muitos papéis da mulher na sociedade. Ele, a partir de um estímulo metodológico que subdividiu as mulheres em pequenos grupos e as convidou para uma construção coletiva, em forma de um cartaz composto por ilustrações e palavras que representassem para o grupo a imagem da mulher da atualidade, permitiu que as participantes

demonstrassem manifestações de “consciências de”, conforme os dois fragmentos de fala selecionados:

Participante: para identificar a mulher, nós representamos aqui muito glamour e muita beleza; porque a mulher, para a sociedade, muitas vezes é isso. As mulheres hoje vivem em função disso. Cirurgia plástica que hoje as mulheres recorrem muito para se sentirem melhores, mais montadas, mais bonitas e mais valorizadas. Mas também temos aqui o orgulho da mãe tomando conta dos seus filhos e da independência da mulher de cuidar dos filhos, do lar, da casa, trabalhar fora [representada por uma mulher vestida de executiva]. Essa é outra mulher. Têm ainda as mulheres que brilham, representada aqui pela cantora que se destaca. A mulher poderosa que é aquela mulher de revista ou aquela atriz que todos gostam e admiram. E as novas carreiras; aí aqui a gente colocou a Dilma como um grande exemplo, que é a nossa presidente. Eu acho que todos esses tipos são o que a gente chegou a conclusão que representam as mulheres hoje na sociedade”.

Participante: A mulher antes nem podia ter uma profissão... por isso que eu acho que já evoluiu muito. Porque era tanto filho pra cuidar que não tinha tempo de cuidar de si mesma. Era só cuidar dos filhos.

As falas evidenciam a consciência de que existem diferentes interesses sociais femininos e que hoje a reprodução pode ser uma escolha. Porém, também evidenciaram que essa consciência ainda não permitiu a reflexão sobre suas próprias inserções no mercado de trabalho: não existem trabalhadoras de indústrias no discurso! Assim como não existem mulheres vestidas com simplicidade, que usam transporte público ou que vão à feira... A descrição dos estereótipos ficou restrita à mulheres em destaque na mídia (produzidas e sensuais), bem vestidas, letradas e com ocupações consideradas socialmente importantes. Para Freire (2005a) é típico dos oprimidos adotar inicialmente atitudes de adesão em relação ao opressor. Essas mulheres até percebem realidades contrárias, mas descrevem como belas e

interessantes as mulheres que pertencem às classes sociais diferentes das suas, as mulheres que hierarquicamente seriam suas chefes, e que resumidamente consomem, ou tem poder financeiro para, os produtos que são gerados pelo “seu labor”.

E nesse momento, onde ficou nítido o desejo por alcançar tal “estereótipo feminino”, tornou-se impossível que a lucidez aparecesse espontaneamente e a realidade fosse objetivada (FREIRE, 2005b): essas mulheres não percebem que seus sonhos alimentam a mesma realidade que lhes é negada. A prática ficou restrita à construção e interpretação de estereótipos, perdendo a oportunidade de problematizá-los e facilitar o caminho da conscientização individual e coletiva daquelas mulheres.

Facilitadora: É isso? Tá. Fazendo uma juntada aqui pra gente poder rapidamente pensar nessas questões que vocês trouxeram, todas falaram das questões da saúde do corpo... Outro ponto que ficou forte foi a questão do ideal. Esse grupo quando foi falar da Gisele [referindo-se à modelo Gisele Bündchen, representada por uma foto de revista], disse: bom, todo mundo diz que esse é o corpo ideal. Então a gente passou aqui a compreensão de que tem um corpo ideal que é posto. E aí todas aqui fizeram a colocação de que pela mídia. Alguns lugares mais, outros menos, mas a mídia diz que corpo é esse que deve ser o ideal... Principalmente agora que é hora de se preparar para o verão, momento também padrão para se ter um corpo belo. Juntando então acho que é acordo entre nós de como somos influenciadas pelo que está posto como padrão para ser bonita. Porém parece que estamos mais além, porque além da questão de ser bonita levantamos a questão da saúde, que é nosso grande projeto aqui.

Se conseguissem objetivar a realidade, provavelmente nem mais quisessem dar continuidade a ela... pois entenderiam claramente os interesses do mercado elitista que “constrói e mantém a beleza e sensualidade feminina”.

Mas se toda a consciência, além de consciência de é consciência para alguma coisa, é preciso assumir que o que se espera encontrar, mesmo que em etapas, é a transformação. E sobre ela, pode ser inicialmente interior; onde o que se observa são seres ganhando consciência de suas consciências (FREIRE 1999a), que procuram abandonar o simples reflexo da realidade para dar lugar à reflexão. E algumas falas, agora advindas de discussões sobre a mulher e a

maternidade, pareceram rumar para algum grau de transformação, conforme os fragmentos de falas:

Participante: Hoje eu acho que ser mãe não é mais uma obrigação; é uma opção. Tem gente que vai ser a favor, tem gente que é contra.

Participante: Como no meu caso, eu e minha irmã, a gente veio por acaso, não tava nada planejado. Aí eu e a minha irmã já temos totalmente diferente a ideia do que a minha mãe teve. A minha mãe fala assim pra mim: sim, eu tinha o teu pai e o teu pai tinha eu. E vocês, pra ter filho tem que ter casa... Parece que vocês acham que um filho é tanto assim. Mas me parece que o jeito que ela pensa eu já penso totalmente diferente dela. É claro que eu tenho pena, porque ela fica: ai porque eu tenho 50 anos e não tenho um neto; porque todo mundo têm e eu não. Mas é que eu penso totalmente diferente!

Facilitadora: Com quem nós mulheres poderíamos conversar ou negociar métodos contraceptivos?

Conscientes de que existem diferentes possibilidades para os papéis sociais femininos, elas expõem suas compreensões sobre a maternidade e o mundo do trabalho, reconhecem a repercussão que podem enfrentar, e se dizem decididas por mantê-las.

Isso dá vida à afirmação de que a “consciência de” é um convite à transcendência e ressignificações (FREIRE, 1999b). Isso dá esperança.

Participante: Nós pensamos que a mulher hoje tem várias opções. Ela pode seguir uma carreira profissional; ela pode ter a família dela. Tem umas que optam por ganhar a vida com a sensualidade... Pode ser modelo, manequim, atriz. Ela não precisa abrir mão de uma coisa pra ter outra. E ela pode ir mudando de opinião se achar bom. Isso é a mulher de hoje em dia... Conversa, discute. Nós mesmas: estamos aqui, trabalhando, falando sobre nós... Falando sobre a vida das mulheres: como foi, como é hoje em dia e como pode ser.

Participante: Eu queria falar que não por estar solteira [referindo-se à sociedade machista que estipula como felizes as mulheres casadas e com filhos] eu vou me sentir sozinha. Eu tenho projetos! Nossa! Tenho tempo... sou nova... Tudo bem que trabalho pra caramba, mas lutamos por ter nossos direitos... Agora deu nisso [referindo-se à minimamente dupla jornada de trabalho exercida pela maioria das mulheres atualmente].

Participante: Fico estressada com a tensão que vivemos no trabalho, a exigência por qualidade, as metas de produção, o salário baixo.... [o grupo todo ri] e o lucro que não veio [referindo-se a uma participação nos resultados cancelada]. É preciso valorizar mais os funcionários para não perder... Estou bem cansada [referindo-se a realidade do trabalho]...

O que se observa, em consequência ao início do processo de tomada de consciência, não é nem uma “fotografia da realidade”, como se fossem seres estáticos e apenas compusessem cenários, nem um “filme utópico”, com atores alheios às estratificações e contradições sociais. Elas são sujeitos reais, que começam a reconhecer suas condições e, quiçá, quando tiverem reais oportunidades de reflexão dentro ou fora de práticas educativas (e é preciso acreditar que terão), decidirão por transformar seus mundos, em grandes ou pequenas proporções, a partir das suas necessidades e possibilidades. Isso apareceu em diferentes momentos da prática, sempre quando oferecida às mulheres a oportunidade de verbalizar suas realidades, compreensões e expectativas:

Participante: Mas estamos falando de nós! Não de quem tem dinheiro! [referindo-se à possibilidades para ser uma mulher interessante e bonita na atualidade].

Participante: Nós paramos ontem para protestar... aí veio o coordenador lá...

conversamos e voltamos ao trabalho... Mas não parou por aí! Estamos unidas... e o RH falou que vai ver nossos pedidos e vir lá fazer reunião de novo...

Participante: Não queremos mais aceitar caladas várias coisas, como falta de diálogo no trabalho e cobranças sem liderança. Uma maneira de protestar é fazer uma paralização; mas preferimos negociar conversando.

Participante: Fizemos alguma coisa! Pelo menos pra começar...

O que ganha vida agora é a transformação que a “consciência de”, mesmo sem criticidade e problematização, conseguiu provocar. A prática educativa, ao possibilitar algumas conversas, influenciou e foi influenciada por sujeitos vivos, dinâmicos e gradativamente dispostos ao protagonismo de seus mundos (LEME, 2004). Ela (a prática) não fez acentuadas provocações para a problematização dos ambientes produtivos e suas relações; mas ao reunir sujeitos e deixa-los exercer a palavra, também não conseguiu conter o desejo de transformação.

E imprimem-se assim, a todo o instante, sínteses da relação dialética consciência-mundo (FREIRE 2005b). São relações complexas e com algum grau de libertação, que farão com que as realidades vivenciadas por essas mulheres até poderão condicioná-las, mas não mais determiná-las.

E se os sujeitos conscientes caem em armadilhas opressoras, nunca lhes escapa a possibilidade de, refletindo criticamente, atuar sobre a realidade e modificá-la, terminando por modificar a si mesmo. Pode-se dizer que, em grupo, os indivíduos conseguem transpor situações de opressão e buscar transformações. Parece lógico que, sem a possibilidade do exercício da criticidade e, por consequência, da curiosidade epistemológica, os sujeitos da prática minimamente não exerceram seu máximo poder de transformação. Por outro lado, elas o experimentaram! Talvez se realizada a tentativa de classificar a transformação a partir do referencial freireano, falar-se-ia de uma transformação ingênua, mas ainda assim, de uma transformação...

Mas mesmo que tais movimentos tragam esperança, se aos sujeitos conscientes não escaparia a capacidade de separar-se do mundo e objetivá-lo; de separar-se de sua própria atividade e ultrapassar o quê até então considerava seus limites (OLIVEIRA, 2007); é preciso ressaltar que, na prática educativa em questão, houveram apenas movimentos iniciais de tomada de consciência e transformação, significativos e vibrantes, mas ainda não de conscientização.

A posição inicial dos sujeitos mostrou-se ingênua ou espontânea, e a experiência das suas realidades permitia apenas uma assimilação da causalidade imediata, que pode ser percebida sem maior investigação ou problematização (FREIRE, 2005b). Durante as vivências educativas ocuparam então um lugar de transição, pois saíram dessa posição inicial espontânea, mostrando-se conscientes de suas condições de mulheres e de trabalhadoras e até verbalizaram ações transformadoras, mas privaram-se da problematização, da separação das suas realidades e da objetivação dos seus mundos.

E essa tomada de consciência, que capta dados e assimila causalidades sem problematiza-las não é ainda conscientização. É um estágio ainda não crítico de tomada de consciência; é ainda ingênuo (FREIRE, 2005a).

Os sujeitos não correlacionaram causas e circunstâncias; para posteriormente investigar, problematizar, refletir e apreender autênticas causalidades. A exemplo, quando trouxeram os estereótipos sociais femininos captados, não problematizaram o significado dos papéis assimilados, quem os construiu e porque, e a quem interessa mantê-los ou transformá-los. Para mulheres assalariadas que produzem bens de consumo acessíveis apenas à parte desses perfis desenhados (às mulheres identificadas como poderosas e em novas profissões), e se apresentam para as demais como objetos de desejo quase que inatingíveis, parecem reflexões libertadoras.

Participante: Eu só coloquei a delicadeza daquela moça ali... mas em questão de estética, a beleza eu coloquei a foto da Ivete Sangalo [cantora brasileira] que eu achei que é mais estética e mais pro corpo...e poderosa no sentido de toda uma estrutura visual. E no meio a Dilma [presidente da República Federativa do Brasil] no sentido da postura, não da beleza em si. Da postura que ela se coloca como mulher... Na hora foi isso que nós imaginamos...

E não se fala aqui da problematização de causalidades estáticas, pois o que é verdadeiro hoje pode não ser amanhã. No exercício da consciência crítica, somos seres dinâmicos e em busca constante de superação.

Ao passo que o movimento de consciência dos sujeitos envolvidos ganhe criticidade, espera-se ainda que abandonem a relação de passividade com um mundo místico, pois a mitificação da realidade é uma conhecida estratégia de dominação, impedindo o pensamento, a problematização e a alteração do *status quo*. A mitificação da realidade é também sinônimo de consciência ingênua, como demonstra a fala de uma das participantes sobre a maternidade:

Participante: Tipo assim, só Deus sabe a hora! Só Deus sabe a hora [ela repete]! E com certeza as mães que não querem ter filhos, Deus vai dar um sentimento ou uma coisa assim, que chega ali na hora e tudo dá um jeito. Você não sabe cuidar? Na hora ali tudo se ajusta...

Participante: A hora que Deus quiser que ela engravide, ela vai engravidar. Então é só dizer hoje eu vou ter relação, não vou usar camisinha e vou engravidar. Tem que ter um pouquinho de sorte e muita fé.

Como bem afirma Onfray (2009), em nenhum momento estão em discussão as diferentes crenças e religiões humanas, mas em todo momento é preciso considerar o quanto os seres humanos fabulam e criam além-mundos a partir delas; evitando assim olhar o real de frente.

Mas mesmo que a mitificação da realidade e a não problematização tenham adiado a conscientização dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, foram vivenciados movimentos claros de migração de um lugar menos dialógico ou opressor, para um ponto que se pode chamar de transição da consciência ingênua para a conscientização:

Participante: A pressão do dia a dia me fazia chorar às vezes, né? [risos]. Eu me estressava e não falava das minhas ideias. Agora eu falo, mesmo que às vezes não me escutam... Já cheguei até a tomar remédios [referindo a maneiras de

driblar o estresse]. Mas quer saber, se dá algum problema eu logo chamo [se referindo a chamar um supervisor frente aos problemas técnicos]. Não faço mais como umas colegas que ficam paralisadas [diante dos problemas técnicos] por medo de ser culpada por erros. No caso se ela [a colega] faz e fica mal feito, tem medo que eles [referindo-se aos supervisores] venham falar que foi ela a culpada. Daí para o lote e não faz mais. Eu não sofro mais sozinha. Tô aprendendo a falar. Até pouco tempo morria de vergonha. Agora sei que meu trabalho é importante e posso falar. Na produção tentamos fazer o nosso melhor.

Participante: A gente disse ao nosso supervisor que está trabalhando sem entusiasmo [risos], que está trabalhando por obrigação mesmo e porque a gente necessita do salário todo mês, né? Ele ouviu e ficou parecendo surpreso.

Participante: Eles nunca têm o tempo pra escutar você [referindo-se as chefias]... Eles só têm tempo pra falar o que eles decidem, mas o que a gente pensa e acha eles não têm tempo.

São mulheres, ainda que não prontas para problematizar seus mundos e criticamente transformá-los ganhando, em doses homeopáticas, voz e vez. À medida que foram construindo “consciência de”, assumiram posicionamentos não estáticos, deixando claro que se trata da superação lenta e não estimulada socialmente de uma “paralisia” do medo, da vergonha, da opressão.

E se estamos diante do início de um bonito movimento de conscientização e de transformações, é preciso retornar ao raciocínio de que ele não existe sem a *práxis*, sem o ato ação-reflexão. Sujeitos em processo de conscientização são sujeitos em descobrimento da razão de ser das coisas.

São sujeitos conscientes das instâncias em que precisam se engajar socialmente. E também de que dificilmente serão estimulados a problematizar seus universos profissionais em práticas educativas que têm os interesses da indústria em sua essência. Entenderão que a

tendência das vivências dessa natureza é de cunho higienicista, tecnicista e comportamental; voltados à produtividade.

Sendo a realidade humana algo em constante construção; e o homem, através de sua *práxis*, interage constantemente e de maneira determinante, é preciso acreditar na sequência: tomada de consciência, realidade desvelada, ação e reflexão sobre seus atos, e evolução crítica da tomada de consciência permanente (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007).

O caminho parece lógico: “Ao oprimido não basta saber-se oprimido; é preciso que busque conscientemente a transformação da realidade” (FREIRE, 2005a). Porém, ele não é simples ou fácil de alcançar, por estar desenhado sob uma sociedade ainda elitista e excludente (LUKÁCS, 2003).

E ponderadas as possibilidades de “consciência de” e de ações transformadoras em algum grau, bem como dos limites de criticidade e problematização para a conscientização e transformação, faz-se um novo convite aos sujeitos: ao compromisso histórico de libertação, de construção e reconstrução constante de suas histórias; se não a partir de práticas educativas vivenciadas dentro das indústrias, em outras instâncias.

Considerações Finais

Na busca por analisar limites e possibilidades para práticas educativas libertadoras em ambientes produtivos, através do reconhecimento das premissas conscientização e transformação, encontrou-se um inicial, mas instigante movimento.

Nessa lógica, evidencia-se que no contexto social e econômico das trabalhadoras brasileiras que participaram dessa pesquisa, é também um convite carregado de desafios e dificuldades. É um convite para que, segundo o referencial utilizado, o oprimido se reconheça oprimido (FREIRE 2005a), analise de que grau de opressão se fala, e ainda perceba seus opressores e estratégias de opressão, dentro e fora dos ambientes de trabalho. Ressalta-se que os apontamentos ou críticas que se realizarem aqui não são direcionados ao sistema produtivo e seus meandros, pois não é o recorte desse estudo, mas sim, à comum condução dos indivíduos para que não busquem ou tenham muita dificuldade em encontrar o estado de conscientização intencional sobre o mundo e suas inserções nele.

A construção coletiva que resultou em consciência de si, de mundo e em alguns ensaios de transformação conseguiu superar uma

condução predominantemente informativa e especializada. E o lugar de transição que ocuparam as mulheres com o avançar dessas práticas educativas grupais trouxe esperança nas contribuições que práticas educativas realizadas no endereço de trabalho podem trazer para a libertação social dos indivíduos.

Porém, há que se refletir sobre as intenções e responsabilidades incidentes sobre essas práticas, para que sejam, em algum grau, contribuintes formais do movimento de diminuição das desigualdades sociais que o país vive.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n. 12,13 jun., seção 1, p.59, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Educação e Mudança**. 34. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2.ed. Brasília: INEP, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MORSE, J.M.; FIELD, P.A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2 ed. London: Chapman and Hall, 1995. 254p.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. D. (Agosto de 2007). **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Acesso em 10 de Abril de 2011, disponível em Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000200006&lng=en&nrm=iso

ONFRAY, M. **Tratado de Ateologia: física da metafísica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 214p.

KICKBUSCH, I. The contribution of the world healthy organization to a new public healthy and healthy promotion. **Am. J. Public Healthy**. V.93, n. 3, p. 383-8, 2003.

5.4 QUANDO NÃO HÁ PROCESSO LIBERTADOR, NÃO HÁ RESULTADO LIBERTADOR: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM SAÚDE

Joéli Fernanda Basso

Marta Lenise do Prado

Resumo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica, que teve por objetivo analisar as premissas autonomia e liberdade em uma prática educativa em saúde, apresentada como crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil. Os sujeitos foram 40 mulheres, subdivididas em 2 grupos de 20, que participaram de 10 encontros educativos de 40 minutos cada, entre novembro de 2012 e janeiro de 2013, operacionalizados por uma empresa prestadora de atividades de educação em saúde às indústrias, no espaço físico da própria indústria. Os temas trabalhados foram: o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania. Os dados foram coletados através da análise documental do desenho metodológico da prática educativa e da observação periférica, guiada pelo recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora: autonomia e liberdade. A análise foi realizada seguindo-se quatro processos genéricos: apreensão, síntese, teorização e transferência. Os resultados apontaram ausência de manifestações de autonomia e liberdade. Aplicada em um contexto higienicista e prescritivo, voltado à produtividade da indústria, a facilitadora e desenho metodológico não conseguiram assegurar a experimentação de uma prática educativa crítica. Este estudo traz contribuições para se pensar em como os indivíduos têm recebido informações em saúde nos ambientes de trabalho e de como as barreiras que a limitam poderão ser rompidas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação em saúde; processo educativo;

Introdução

Autonomia e liberdade são palavras comumente utilizadas no atual contexto educacional brasileiro. Se teoricamente isso se deve aos

novos caminhos que a educação felizmente vem construindo (ARENDT, 2005; MARTINS, 2002; LÜDKE e BOING, 2004; SOUZA, 2005); na contramão também pode ser percebido um significativo número de práticas educativas bancárias, tecnicistas e higienicistas as utilizando como que em uma vitrine incoerente e enganosa.

Há uma miscelânea de significados e intenções acerca delas; exigindo que o ponto de partida seja o resgate do sentido que conceitualmente imprimem em práticas educativas críticas.

O sentido resgatado para discussão dessa pesquisa pode ser chamado de uma progressão do pensamento iluminista de Kant, que descreve como autônomos e livres os seres iluminados pela razão (ZATTI, 2007). Fala-se do pensamento póstumo de Freire, onde autonomia e liberdade emergem do exercício da ação e reflexão dialética sobre o mundo para a libertação das opressões sociais (FREIRE, 2005b).

Entende a educação crítica como mola propulsora desse exercício. Somente ela é capaz de estimular a construção de sujeitos livres e emancipados das condições excludentes e de exploração. Pressupõe que processos educativos de natureza dialógica e reflexiva podem transformar educandos em sujeitos autônomos e livres para a construção de si e dos seus mundos (FREIRE, 2011).

Em saúde, autonomia e liberdade então podem ser alcançadas através de processos educativos que trilham caminhos de ação reflexão. Neles os sujeitos constroem a si próprios, de acordo com projetos que estabelecem racional e livremente, em busca da superação das contradições e de possibilidades para refazerem seus mundos (FREIRE, 2005a).

Nesse movimento proativo, a experiência concreta dos sujeitos representa uma espécie de passaporte para desvelarem seus mundos e buscarem saúde. E ao tornarem-se conscientes de suas realidades, exercerem o poder de transformá-las, sem demagogias ou ingenuidades. Pode-se afirmar que a autonomia amplia a compreensão de mundo, fazendo com a realidade possa ainda condicioná-los, mas não mais determiná-los (FREIRE, 2005b).

Mas o que teoricamente ganha uma nuance até poética, na prática, pode ser assustadora. O exercício da autonomia e liberdade exige coragem, pois convida os sujeitos a saírem da zona de conforto, enfrentarem seus medos e assumirem um caráter humano inquieto e inconcluso; em busca de um sentido próprio de vida.

A clareza da inconclusão humana leva impreterivelmente à consciência sobre a necessidade de busca pela própria essência, que é alcançada no próprio exercício da autonomia e liberdade. Essa relação

de ação e consequência entre autonomia, liberdade e práticas educativas críticas em saúde mais parecem uma roda viva, onde cada conceito influencia e é influenciado pelos demais.

E os frutos dessa inter-relação podem realmente ser inicialmente assustadores, como bem pontua Freire (1999a); pois eles comumente envolvem a participação ativa dos sujeitos na trajetória histórica de libertação das relações excludentes e das variadas formas de exploração.

Fala-se aqui da dimensão política dos homens, em suas ações no mundo e em seus relacionamentos com seus pares, onde assumem projetos individuais e coletivos, numa ação criadora e recriadora. E esses são reveladores e estimulantes, pois se traduzem no resgate da essência humana.

Mas se são claros os benefícios que uma educação libertadora em saúde pode emprestar a uma sociedade, do ponto de vista da autonomia e liberdade dos sujeitos, há que se levar em consideração a contradição que representa em uma sociedade capitalista e periférica como a brasileira.

Ainda se faz atual o histórico de denúncias de Kant, voltado aos governantes do século XX, que reduziam a educação à formação técnica e voltada aos interesses econômicos em vigência e a educação em saúde, à práticas higienicistas voltadas à produtividade no trabalho e à redução de gastos do Estado. “No máximo desejam que os indivíduos tenham aumento da habilidade, unicamente com a finalidade de poder aproveitar-se dos próprios súditos como instrumentos mais apropriados aos seus desígnios” (KANT, 1996b, p. 26), e que não adoeçam. Essas práticas são contrárias à pedagogia crítica que pretende resgatar aqui, pois volta o ensino-aprendizagem à operacionalização de processos e, para otimizá-los e até viabilizá-los na íntegra, acaba tolhendo os sujeitos de questionamentos sobre o contexto, causas e consequências dos processos produtivos e sua saúde; sobre possibilidades para a autonomia e liberdade.

E é nesse contexto que se pretende analisar se as premissas autonomia e liberdade se fizeram presentes em uma prática educativa crítica em saúde, com mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil.

Método

Pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica, desenvolvida em uma indústria têxtil do sul do Brasil. Foram convidadas e aceitaram participar do estudo 40 mulheres trabalhadoras

de diversas atividades têxteis que participavam de uma prática educativa implementada por um Serviço de Educação à Indústria. A prática educativa, que teve em seu desenho a participação da pesquisadora, trabalhava assuntos sobre o corpo feminino; planejamento familiar, sexualidade e DSTs; os muitos papéis da mulher na atualidade, maternidade e trabalho; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; e a cidadania.

Entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, as 40 mulheres, subdivididas em 2 grupos de 20, participaram de 10 encontros educativos descritos como dialógicos e críticos (4 deles através de uma telenovela construída para a prática seguida de uma roda de conversa; e 6 na modalidade oficina). Eles foram semanais, com quarenta minutos de duração cada, aconteceram em uma sala de reuniões localizada na própria indústria e tiveram como facilitadora uma profissional contratada pelo prestador de serviços educativos.

Os encontros foram articulados em três momentos didáticos distintos: acolhimento, onde as mulheres foram recebidas e convidadas à participação; atividade central, onde as leituras de mundo, diálogos, reflexões e levantamento de possibilidades de negociação foram trabalhados e fechamento: momento em que as participantes foram convidadas a expressarem seus sentimentos com relação ao encontro.

A coleta de dados se deu a partir da observação periférica, pois a pesquisadora participou das atividades sem interferir no seu andamento. O guia para a observação foi o recorte dos princípios teóricos da pedagogia libertadora: autonomia e liberdade. Em suma, o que se observou foi a presença ou não desses princípios teóricos libertadores na implementação da proposta educativa em saúde; delimitando os limites e as possibilidades que eles (os princípios libertadores) encontram para compor práticas educativas vivenciadas em ambientes de trabalho, como o fabril.

As características que foram consideradas na observação foram descritivas (sobre o desenho metodológico das atividades, o local da prática, os sujeitos, diálogos, comportamentos do pesquisador e acontecimentos especiais) e as reflexivas (analíticas, metodológicas, dilemas ou conflitos e mudanças de perspectiva) (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

O registro e análise dos dados aconteceram simultaneamente à coleta. Para o registro, foi utilizado um diário de campo (para observações descritivas e reflexivas) e um MP3, onde foram gravadas e posteriormente transcritas as falas dos participantes, durante os

encontros educativos. Essa transcrição e armazenamento ficaram em computador pessoal, com acesso restrito da pesquisadora.

Para análise tomou-se como base o desenho metodológico e o *corpus* dos depoimentos da facilitadora e de todas as mulheres participantes da prática, coletados nos 10 encontros. A análise ocorreu longitudinalmente, procurando interpretar, à luz da Pedagogia Libertadora, os depoimentos mais significativos em relação ao objetivo da investigação. Essa tarefa seguiu os quatro processos genéricos de análise de pesquisa qualitativa indicados por Morse e Field (1995): Processo de apreensão, com leitura flutuante dos depoimentos obtidos no decorrer dos encontros, onde foram destacadas reflexões ou ausência delas, visando responder aos objetivos da pesquisa; Processo de síntese, com leituras ainda mais aprofundadas ao mapa de dados, a fim de unir informações, comuns ou contrastantes, que resultaram no delineamento da identificação dos limites e das possibilidades que o estudo se propôs a compreender, a partir do referencial teórico. Processo de teorização onde esses achados foram interpretados a luz do referencial e Processo de transferência, onde houve a composição e redação dos resultados.

O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC (CEP/UFSC), conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado sob número 147.908 do CEP/UFSC (BRASIL, 2012). A aceitação da empresa e do prestador de serviços foi obtida por meio de declaração; e das participantes, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O anonimato foi assegurado aos sujeitos envolvidos, à Indústria onde os mesmos prestam atividades profissionais e ao prestador de serviços educativos. Não foram utilizados nomes que identifiquem os sujeitos que usaram da palavra (os nomes que aparecem nos diálogos referem-se às personagens fictícias da ferramenta educativa telenovela). Porém essas foram atribuídas às participantes ou à facilitadora, por conta da necessidade de compreensão da condução metodológica.

Resultados e Discussão

Ao buscar confrontar as premissas autonomia e liberdade com os achados da prática educativa analisada nessa pesquisa, pode-se afirmar que não foi uma prática tecnicista, como refere a crítica de Kant, mas inserida no macro objetivo de aumentar a saúde dos trabalhadores para a produtividade da indústria apresenta, no que se refere a estruturação de uma prática educativa crítica, contradições semelhantes à elas. Seu

desenho se dá a partir da tênue linha entre os interesses de uma organização em auxiliar na crítica da educação; e dos empregadores em desenvolver sua “mão de obra” para aptidões comportamentais e em saúde.

A partir das peculiaridades do contexto da prática, iniciar-se-á o confronto pelo sentido de “reflexão dialética sobre o mundo para a libertação das opressões sociais” atribuído aos conceitos em questão.

Falar de opressão social entre mulheres trabalhadoras traz à tona questões ainda não ultrapassadas e relacionadas à gênero. Dentre elas, foi possível perceber a vinculação quase que obrigatória da trajetória da mulher à maternidade, como no diálogo que segue:

Participante: Eu tava pensando também: é raro isso acontecer da mulher dizer que não quer ter filhos mesmo [referindo-se a uma personagem da telenovela]. Até a gente tava comentando lá que não é uma coisa fácil de ver, uma mulher dizer que não quer ter filhos. Claro que acontece, mas não é simples. Porque “meu”, eu acho que... por exemplo assim, tudo tem sua hora, mas a mulher sempre pensa em mais tarde ou...

Participante: Só que eu acho que ela deveria pensar também na vontade dele. Se meu marido, mesmo que eu não quisesse, se ele quisesse tanto ter um filho... Porque é o sonho dele ter um filho e ela não... ah eu se lá... eu não...

Participante: Me parece que eu já ia [aceitar a maternidade para a felicidade do marido].

Participante: É. Não vai fazer a felicidade dele também! Ele quer tanto ter um filho. Ele fala que ela vai lá jogar futebol e quer um filho e se fosse uma filha também...

Facilitadora: E aí ela abriria mão desse não desejo por conta de satisfazer...

Participante: Sim. Satisfazer o marido. Ele quer tanto! Eu não conseguiria não ter...

A prática educativa, ao discutir a relação da mulher com a maternidade através de um capítulo de dramaturgia e de uma oficina,

provocou verbalizações interessantes, dentre as quais se destacaram a rejeição a uma personagem fictícia que optou pela não maternidade e a compreensão da necessidade da submissão conjugal para a felicidade:

Participante: Eu não gostei dessa velha aqui [referindo-se a Helena, personagem de 45 anos]. Essa história de não querer ter filho. Um homem tão bonito! Vai perder o homem...Então não casasse...

Participante: E lembrando que tem que ser um pouco, um pouco não, muito compreensiva com o parceiro. Porque se a mulher quer ser igual a ela [personagem da telenovela], que não queria discutir: eu não quero, não e quero e pronto! Tá, talvez o marido até tope, mas dependendo... não tô falando que todo marido vai fazer isso, mas dependendo da índole e do caráter do marido ele vai usar camisinha com ela e vai sair pra fora e não usar com outra. Então tu tem que chegar a um acordo com o parceiro. É lógico que você não é obrigada a fazer o que ele quer! Mas tem... tanto você com ele quanto ele com você, tem que ter aquela conversa: tá bom pra você? Vamos mudar? O que você gostaria que eu fizesse a mais? Pra procurar fazer ali o que agrada os dois, senão... [referindo-se a perda do parceiro]

Elas então não conseguiram refletir dialeticamente sobre o mundo e libertar-se das opressões sociais relacionadas a obrigatoriedade do papel feminino da procriação.

Para Meyer (2004), essas discussões já datam do pós-segunda guerra mundial e fortaleceram-se em solos americanos e europeus, nas décadas de 60 e 70 do século XX, trazendo à tona temas até então não abordados em pesquisas acadêmicas como, por exemplo, o trabalho doméstico, a maternidade e o casamento, dentro do contexto maior de subordinação social e política que viviam as mulheres.

Mesmo com significativos avanços sociais e políticos, a necessidade de discussão da díade mulher e maternidade e relações conjugais respeitadas ainda não foi ultrapassada (GIDDENS, 2003) e precisa ser composta por processos multifacetados, disputados e negociados no interior de grupos femininos como o quê vivenciou essa

prática educativa, para a subsequente luta pela articulação de ações sociais e políticas. Mas para tal, estímulos metodológicos para a superação da consciência ingênua seria imprescindível. Enquanto houver apenas conversas desvinculadas de problematização e de conscientização para a transformação, as próprias mulheres continuarão entendendo a maternidade como vinculação obrigatória aos seus papéis sociais e, assim, parece ser a submissão uma natural consequência da opressão social.

E os filhos, que passam a representar um passaporte para a felicidade feminina, recebem todas as suas expectativas de vida:

Participante: É que eu penso assim também, a gente tem um objetivo de trabalhar e conseguir as coisas. Daí dar escola pro meu filho, educação e tudo... Daí na minha cabeça não entra muito qual o objetivo da pessoa construir se não vai ter ninguém pra deixar?

Participante: Eu também penso assim.

Participante: Porque a gente pensa sempre em construir pra deixar pro filho. Eu tenho uma filha de 4 anos e o meu objetivo é que quando ela crescer não precise fazer como eu; trabalhar em qualquer serviço, pra ganhar qualquer dinheiro pra poder se manter. Pra ela já poder fazer uma faculdade e ter a vida dela mais estável. Então eu penso uma pessoa que não tem filho, qual o objetivo de construir as coisas se não vai ter novas gerações.

Mesmo que suas realidades não lhes sejam satisfatórias, não há expectativa em transformá-las. Mas há transferência de seus sonhos para os filhos. Tais fatos direcionam a reflexão para as contribuições que práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento da consciência crítica e da esperança poderiam emprestar a esses sujeitos (FREIRE 1999b). A esperança aqui é entendida como atitude a ser criticamente desenvolvida pelas práticas educativas, que emprestam politicidade aos sujeitos, viabilizando a compreensão da história como possibilidade, da utopia como sonho possível e da esperança como energia para uma ação transformadora. Isso sim tornaria essas mulheres autônomas e livres!

Do contrário, a linguagem de desesperança torna imensamente difícil acreditar na construção de um projeto de vida, como demonstram as falas a seguir:

Participante: Daqui há 05 anos não tem como prever [vários comentários paralelos surgem]. A gente pode até pensar uma coisa, mas na verdade não tem como [referindo-se ao planejamento da sua vida]...

Participante: Na verdade a gente não sabe se vai acontecer aquilo mesmo.

Participante: Nós não queremos mais nada aqui [risos]. Deixa a vida nos levar [o grupo todo ri]. Eu falei pra elas: eu não quero nem pensar em daqui 05 anos... Esse ano está meio turbulento, então deixa a vida me levar...

Participante: É, viver agora e não ficar planejando, porque a gente planeja e não dá nada certo. Então deixa acontecer.

Participante: Eu mesmo, esse ano planejei tanto, aí agora no final do ano, que já estava tudo planejado, foi tudo por água abaixo. Aconteceram umas coisas e deu tudo errado [ela ri ironicamente].

Participante: A gente sempre planeja, mas não para o ano todo. Planeja assim, de um mês para o outro. Porque o ano inteiro nunca dá certo [risos]. É difícil, sempre acontece um imprevisto.

Participante: É porque, como aqui, o que eu vou fazer da minha vida em 05 anos? Na verdade a gente não pode prever o que vai acontecer daqui há 1 minuto! E 05 anos então... é muito tempo pra gente saber o que vai daqui há 05 anos!

Para Freire (2005a), é essencial que os seres humanos façam uma reflexão, mesmo que sucinta, em torno de si próprios. O que estão sendo no mundo? Por que estão sendo? Como estão sendo? O que querem ser? E mesmo que as classes sociais sejam fortemente influenciadoras nas condições de “estar sendo” dos indivíduos, todos precisam pensar sobre

suas existências e, com esperança, planejar o futuro. Essa é a essência humana.

São vivências que mesclam inquietação (aquele início assustador já referido) e esperança; e essas só podem ser experimentadas no bojo de práticas educativas críticas. Elas libertam os homens da inércia, bem como da massificação de pensamentos, que se traduz em outra forma de opressão:

Participante: Eu sei que preciso estudar bastante e trabalhar, principalmente. Porque tudo depende do dinheiro! Se você não estudar e batalhar, nunca vai ter as coisas... Porque a base de tudo é o dinheiro, e sem dinheiro a gente não vive. Não que o dinheiro traz felicidade, mas as vezes ajuda um pouco.

Participante: Manda buscar [o grupo ri muito].

Facilitadora: Manda buscar. É isso?

Participante: Ele não traz, ele compra [risos].

Participante: Tem coisas que a gente pensa: vou fazer tal coisa... tipo vou me cuidar mais... vou malhar, vou emagrecer... coisas assim que você só pensa, mas na prática mesmo [o grupo ri muito]... Aí eu penso, daí... como aqui, em 05 anos, eu já penso em 02 anos que eu já vou ter mais dinheiro, terminar minhas dívidas pra mudar todo o meu guarda roupas, poder pagar uma academia e fazer exercícios... coisa assim...

Participante: a mulher representa beleza hoje em dia. Gosta de ter dinheiro para sair com roupa da moda. E têm muitas mulheres que são vistas assim... é... principalmente... como posso falar?... desejo assim [referindo-se a sensualidade]...

Esse condicionamento da consciência, que Freire aponta como herança do Marxismo e sua visão mecanicista de mundo leva o oprimido, quando não se reconhece oprimido, a desejar o posto do opressor, que também não julga opressor.

Para Gadotti (2000), a educação da vontade, que é adjetiva à educação da esperança, é necessária para que os sujeitos se tornem livres da armadilha da vontade ilícita dos que procuram oprimir.

Por outro lado, um breve questionamento sobre as possibilidades de planejamento de vida para as mulheres na atualidade evocaram algumas vozes em “processo de consciência de”, importante ingrediente para a construção de seres autônomos e livres:

Participante: Agora até dá pra pensar e planejar alguma coisa, porque antigamente planejamento pra mulher era: vou ficar só em casa, cuidar dos filhos, ver os filhos crescerem, e hoje a gente pensa em sair, trabalhar e correr atrás nos nossos interesses. E agora se eu quiser eu posso começar uma faculdade, e daí eu sei que daqui há 04 anos eu sei que dá pra concluir. Agora a gente tem mais perspectiva e condições de planejar.

Participante: Eu tenho uma avó que é bem mais do tempo antigo, e já está com 90 anos. Mas no tempo dela ela não tinha muito como se planejar, porque dependia muito do marido. Hoje em dia as mulheres são mais independentes. Elas têm vontades próprias e podem realizar aquilo que der e bem entender. Quando se tem possibilidades, é claro. Mas antigamente elas dependiam do marido, faziam o que o marido mandava e o que dava pra fazer. Mas hoje, querendo ou não, é tudo em torno do dinheiro. Entende? E hoje em dia tudo é muito caro! Às vezes a gente pode se planejar, aí chega lá na frente e não dá pra fazer aquilo por causa do que o negócio tá mais alto do que a gente ganha.

Participante: O que ela falou ali do marido, que antes ele planejava, falava pra mulher e pronto. Minha mãe... meu pai chegava assim oh: mês que vem nós vamos nos mudar pra tal cidade, tá? Era assim! A coitada só perguntava, onde? Ah, em tal lugar e já estou vendo a casa. Ela só arrumava as coisas e ia, sabe? Meu Deus, se meu marido fizesse isso eu dava na cara dele! Porque tem que ser assim: amor, o que tu acha da gente ir pra tal lugar? E aí a gente conversa e se entende... e... ah não, agora não dá. Pra gente sair de São Paulo e vir pra cá, foi coisa que a gente pensou 3, 4 vezes... e ah não, vamos ficar por aqui mesmo. Até que chegou uma hora que os dois concluíram

que agora era a oportunidade e agora a gente vai conseguir as coisas... e aí a gente veio. É muito diferente! E é uma diferença de 20 e poucos anos... Claro que algumas famílias, talvez como a tua [referindo-se a colega que não percebe mudanças], já eram mais evoluídas, onde a mulher já tinha espaço... mas a minha mãe não, ela não tinha voz nenhuma dentro de casa. Era só com as crianças e era isso.

E essas manifestações, mesmo que ainda não possam ser chamadas de conscientização, trazem esperança por evidenciarem que com pequenos espaços de conversas os sujeitos despertam do imobilismo e convicção de que a ideologia acabou, de que a história está posta e as suas gerações não poderiam experimentar um mundo acessível e justo.

Para Gadotti (2000), a vontade ou opção consciente consegue tornar os sujeitos resistentes e esperançosos em um amanhã justo.

Nesse ensaio de consciência, conseguem perceber o diálogo como estratégia, mas muitas mulheres ainda não ultrapassam a barreira da timidez, característica dos indivíduos que há tempos não tem voz, conforme diálogo:

Participante: No caso... sempre é a mulher que sofre, né? [referindo-se as consequências de uma gravidez não desejada]. Aí só com uma boa conversa pra tentar negociar uso dos métodos [risos]... que... eu acredito que tem que ser

Facilitadora: Aí você volta na conversa

Participante: Porque de outro jeito não dá... tem que ter uma boa conversa pra tentar reverter a história.

Facilitadora: A colega quer comentar alguma coisa?

Participante: Não. Eu sou muito tímida...

Participante: Eu também sou muito tímida...

Participante: Acho que o problema é que aqui no trabalho ninguém quer ouvir a gente. Tá um pouco difícil falar agora...

E para Freire (2008), as constatações discutidas a partir das falas das mulheres que participaram dessa pesquisa são pontos de contradição de práticas educativas que não conseguem se fazer críticas em sua essência, pois uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político e empoderar os sujeitos para a superação da realidade injusta. Em sua visão de mundo, a realidade injusta oprime, desumaniza e deve ser superada. E se essa superação pode se dar a partir da educação, fala-se de um processo que problematiza a vida como um todo, nos seus aspectos éticos, estéticos, sociais, políticos (FREIRE, 2005b).

Assim, é preciso assumir que a prática em questão teve mais limites do que possibilidades, no que se refere a contribuição para a autonomia e liberdade das mulheres trabalhadoras.

Tal afirmação não se dá no sentido de anular as contribuições que elas podem ter trazido, mas da constatação de que não se caracterizou como “um fazer político que transcende a sala de aula e se projeta para os grandes problemas vividos pela humanidade, sobretudo os problemas gerados pelas diferentes formas de opressões” (BECKER, 1998, p. 48).

Considerações Finais

Buscando analisar se as premissas autonomia e liberdade se apresentaram como limites ou possibilidades em uma prática educativa desenhada como crítica, com mulheres trabalhadoras de uma indústria têxtil do Sul do Brasil, os dados apontam claramente para limites. A ausência de problematização e ação- reflexão-ação para uma transformação social inviabilizou manifestações de autonomia e liberdade nos participantes, imprescindíveis para práticas educativas críticas.

Há um foço a separar as intenções entre o desenho metodológico e a operacionalização de práticas educativas voltadas para trabalhadores, financiadas pelos empregadores.

No entanto, se espera que essa e outras pesquisas de semelhante natureza contribuam para um repensar dos papeis e responsabilidades sociais na educação em saúde no Brasil, culminando na ruptura do modelo higienicista e prescritivo para a inauguração de um processo verdadeiramente autônomo e livre.

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BECKER, F. Freire e Piaget em Relação: um ensaio interdisciplinar. In: **Educação e debate**, Mauá, ano 1, n. 0, mar. 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n. 12,13 jun., seção 1, p.59, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação e Mudança**. 34. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORSE, J.M.; FIELD, P.A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2 ed. London: Chapman and Hall, 1995. 254p.

Kant, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996

Giddens A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores; 2003. 233p

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: novembro de 2014.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100009&lng=pt&nrm=iso, Acesso em: outubro de 2014.

MEYER, DG. Teorias e Políticas de Gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 jan/fev; 57(1): 13-8.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor**. São Paulo, Loyola, 2005.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Emmanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse estudo sem ter a pretensão de esgotá-lo, retorna-se ao seu objetivo inicial de analisar criticamente uma prática educativa em saúde com mulheres trabalhadoras fabris.

De antemão, é preciso considerar que por séculos as práticas educativas em saúde, igualmente ao sistema formal de educação brasileiro, servem majoritariamente a uma sociedade desigual e sedenta de desenvolvimento e produção de riquezas. Com uma atemporal cartilha voltada à formação de legiões lealmente civilizadas, instruídas e educadas para seguirem comportamentos e normas de um viver voltado para o desenvolvimento social saudável da Nação; desafiam os ideais iluministas do século XX a continuar o questionamento sobre a quem a educação em saúde objetiva servir e como se pode romper este ciclo.

Os discursos higienicistas, moralistas, comumente inacessíveis e controladores das classes desfavorecidas economicamente ainda culpabilizam vítimas sociais pela não adoção de bons hábitos e disciplinamento para uma força de trabalho saudável que responda às necessidades produtivas do capital.

Nesse interim, são urgentes articulações políticas que tornem possíveis práticas orientadas por uma perspectiva pedagógica crítica e progressista, referenciadas pela educação popular e nas ideias libertárias de Paulo Freire. O quê se almeja com elas é o estímulo à reflexão e a autonomia dos educandos em seu processo de saúde-cuidado e o reconhecimento do cuidado em saúde como sinônimo de qualidade de vida. E assim, mesmo que esbarrem na irracional ideologia capitalista e faça com que, nos ambientes produtivos, a educação em saúde ainda tenda a se fundamentar em prescrições técnicas e comportamentais para a manutenção da saúde dos trabalhadores, acredita-se que vivências de práticas educativas críticas em saúde, com mulheres trabalhadoras, em ambientes fabris, permitam um processo de reflexão pessoal, ainda que apresentando limitações condicionadas por esse contexto de trabalho.

Ao escolher o projeto político pedagógico de Paulo Freire para compreender essa prática educativa vivenciada por 40 mulheres trabalhadoras de uma indústria, esse estudo elencou as premissas que fundamentalmente o compõe e as utilizou para análise, a partir de um agrupamento considerado lógico pela pesquisadora: Criticidade e Curiosidade Epistemológica; Reflexão e Dialogicidade; Conscientização e Transformação, Liberdade e Autonomia.

Iniciando o processo de compreensão, é preciso considerar que a criticidade é essencial para estimular a superação da ingenuidade e o

adentrar a um universo inquieto, problematizador, cinsciente e transformador. Um universo que pode ser denominado curiosidade epistemológica. E ela, ao revelar a incompletude do conhecimento, mantém os educadores e educandos em constante processo de busca, compreensão e transformação da realidade.

Nessa pesquisa, a ausência de estímulo à criticidade não permitiu que a curiosidade ingênua, presente no senso comum e que aceita realidades estáticas se transformasse, no discurso das mulheres envolvidas, em curiosidade epistemológica. Foi um processo educativo em saúde voltado, em suma, para a produtividade e consequente competitividade da indústria.

Em relação à reflexão e dialogicidade, entende-se que o exercício da criticidade e curiosidade epistemológica possibilitam aos sujeitos a oportunidade de pensarem reflexivamente sobre seus mundos, abandonando as aparências, as realidades estáticas e as conversas ingênuas; usando da palavra para diálogos autênticos e transformadores.

As abordagens informativas, provocações para construções coletivas e espaços para relatos sobre o mundo real vivenciados na prática educativa em questão, não estimularam a reflexão e problematização para que, em seguida e através da palavra, os sujeitos pudessem catalisar o pensamento crítico e garantissem uma educação comprometida com a transformação para a humanização. Com uma dinâmica pedagógica voltada para orientações preventivas, se desconsiderou inclusive a posição social e econômica como determinante para as tomadas de decisões quanto à vida e à saúde daquelas mulheres.

Mas nesse mesmo cenário, trouxe esperança constatar que mesmo com prejuízos vinculados a ausência de criticidade, curiosidade epistemológica, reflexão e dialogicidade, houve movimentos de consciência de e de transformação.

E se a conscientização representa uma possibilidade de superação da compreensão da realidade como algo isolado e da sua compreensão como parte integrante de um todo político, social e econômico; pode-se afirmar que ela traz esperança de que essas mulheres entendam que a realidade foi construída e, como toda construção humana, pode ser transformada.

Com percepções sobre os estereótipos e papéis sociais femininos na atualidade, os sujeitos dessa pesquisa iniciaram um movimento tímido, mas audacioso. Infelizmente a atitude dos oprimidos de assumir inicialmente adesão em relação ao opressor se fez presente; mas fala-se de 40 mulheres iniciando um processo de tomada de consciência que, quiçá

resultará, dentro ou fora dos ambientes de trabalho, em autêntica transformação.

Porém, esses instigantes movimentos de transformação não foram suficientes para que os sujeitos experimentassem vivências autenticamente autônomas e livres. Eles não conseguiram se perceber inconclusos e em permanente processo de construção; que os faria buscar a transcendência e a libertação. Mas sim, continuaram, ao longo do processo, majoritariamente presos as amarras sociais que definem e emitem valor aos papéis sociais femininos; e que mantem, em suma, o oprimido distante de reconhecer o opressor.

Para a pesquisadora, uma prática educativa libertadora é o produto de um processo problematizador, que envolve as premissas: Criticidade e Curiosidade Epistemológica; Reflexão e Dialogicidade; Conscientização e Transformação para a Liberdade e Autonomia. Nessa lógica, elas são comparadas à uma engrenagem que resulta em seres autônomos e livres. Mesmo que hajam esperançosos movimentos isolados, entende-se que quando não há um processo autenticamente libertador e autônomo, não podem existir resultados libertadores e autônomos.

Na realidade observada houve como possibilidades para práticas educativas libertadoras movimentos isolados de consciência de e de transformação que, desprovidos de problematização, não mostraram evolução para atitudes livres e autônomas.

No entanto, continua sendo entendido como possível que vivências de práticas educativas críticas em saúde, com mulheres trabalhadoras, em ambientes fabris, permitam um processo de reflexão pessoal, ainda que apresentando limitações condicionadas pelo contexto do trabalho. Assim como ficou evidente que práticas educativas desenhadas como críticas e seus facilitadores também estão condicionados às regras que regem a sociedade do capital.

O que se conclui é a necessidade de discussão sobre o real interesse e estratégias para se desenvolver práticas educativas críticas em saúde; que possam livremente estimular a construção de papéis sociais criadores, instigadores, inquietos, curiosos, persistentes e humildes.

Essas sim, se realmente vivenciadas, mudariam completamente o perfil do trabalhador e o cenário fabril brasileiro.

Ressalta-se que os apontamentos ou críticas que se realizam aqui não são direcionados ao sistema produtivo e seus meandros, pois não é o recorte desse estudo, mas sim, à comum condução dos indivíduos para

que não busquem ou tenham muita dificuldade em encontrar o estado de problematização intencional sobre o mundo e suas inserções nele.

Espera-se que este estudo possa contribuir para o resgate de algumas urgentes discussões, que culminam para intenções e possibilidades de se vivenciar autênticas práticas educativas críticas em saúde, resgatando a complexidade do cenário e atores que compõe a saúde na atualidade; e o seu adentrar (do cenário) como um direito constitucional.

A quem interessam práticas educativas críticas em saúde na atualidade parece ter ficado evidente nessa pesquisa, a partir dos limites e possibilidades vivenciados com e por mulheres trabalhadoras. O que se almeja são perspectivas positivas de um repensar sobre de quem é a responsabilidade política dessas práticas e de como elas podem ser transformadas em prol de uma real busca por saúde e qualidade de vida da população brasileira.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

ALVES, V.S. **Um modelo de educação em saúde para o programa saúde da família:** pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 16, p. 39-52, set.2004/fev. 2005.

ARAUJO, S.M.; CIANALLI, D.L. Trabalho e sobrevivência – o mundo da vida sob ameaça: racionalidade ou irracionalidade? **Sociedade e Estado**, v. 21, n. 2, p. 289-313, maio/ago. 2006.

BACKES, V.M.S. et al. Competência dos enfermeiros na atuação como educador em saúde. **Rev. bras. enferm.**, vol. 61, n. 6, p. 858-865, 2008.

BARROSO, J.L. **A Instrução Pública no Brasil**. Pelotas: Seiva, 2005.

BORDENAVE, J. E. D., 1999. Alguns fatores pedagógicos. In: Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU (J. P. Santana & J. L. Castro, org.), pp. 261-268, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN.

BRASIL. Departamento de Informática do SUS- DATASUS. **Informações Epidemiológicas e Morbidade**. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0203>. Acesso em 02/04/2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Estatísticas populacionais**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 12/12/2011.

_____. Ministério da Educação. **A tradição pedagógica brasileira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU n. 12,13 jun., seção 1, p.59, 2013.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. RAIS- **Relação Anual de Informações Sociais**. Disponível em: <http://rais.gov.br/>. Acesso em 01/03/2015.

CANEVER, B. **Produção do Conhecimento nos Grupos de Pesquisa em Educação em Enfermagem no Estado de São Paulo**. 2011. Dissertação [Mestrado em Enfermagem], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução Maria Thereza Reding de Carvalho Barrocas. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, L. R. A Educação brasileira e sua periodização. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 2, p. 137-152, jul/dez. 2001.

CASALI, A. **Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação**: o pensamento complexo, teologia da libertação, justiça restaurativa, teatro do oprimido e planejamento estratégico e situacional. In: REDE DE EDUCADORES POPULARES DE SÃO PAULO. Ciclo de seminários. O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educadoras no meio popular. São Paulo, 2007.

CNS- Conselho Nacional de Saúde: 8 Conferência Nacional de Saúde, 1986. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/relatorios/relatorio_8.pdf Acesso em: 01/02/2012

CORONADO, G. D. Opinions from ESL Instructors and Students about Curricula on Hepatitis B for Use in Immigrant Communities. **J Cancer Educ.**, n. 23, v. 3, p. 161–166, 2008.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

FERREIRA, M. L. M.; OLIVEIRA, C. Conhecimento e significado para funcionários de indústrias têxteis sobre prevenção do câncer do colo-uterino e detecção precoce do câncer da mama. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 52, n. 1, p. 5-15, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação e Mudança**. 34. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

HORTON, R.; KLEINERT, S. Brasil: no caminho da sustentabilidade e da igualdade na saúde. **The Lancet**, maio, 2011.

JESUS, M. C. P. et al. O discurso do enfermeiro sobre a prática educativa no Programa Saúde da Família em Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. **Rev. APS**, v. 11, n. 1, p. 54-61, jan./mar. 2008.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saude soc.**, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

LAPASSADE, G. L'Observation participante. **Revista Europeia de Etnografia de Educação**, v.1, p. 9-26, 2001.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2.ed. Brasília: INEP, 2004.

LOPES, M. I. V. Telenovela Brasileira: Uma narrativa sobre a Nação. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 26, p. 17-34, jan/abr. 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUPTON D. The imperative of health: public health and the regulated body. London (UK): SAGE, 1995.

MARTIN, D. et al. Noção de significado nas pesquisas qualitativas em saúde: a contribuição da antropologia. **Rev. Saúde Pública**, v.40, n.1, p. 178-180, 2006.

MARTINEZ-MALDONADO, M. L. Program of active aging in a rural Mexican community: a qualitative approach. **BMC Public Health**, v.7, p.276, 2007.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 19.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MENEGHEL, S. N. et al. Histórias de Dor e de Vida: oficinas de contadores de histórias. **Saúde Soc.**, v.17, n. 2, p. 220-228, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEAGUDO, J. G. **La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico.** Centro Cultural Poveda - Anuario Pedagógico, v. 11, 2007.

MORSE, J.M.; FIELD, P.A. **Qualitative research methods for health professionals.** 2 ed. London: Chapman and Hall, 1995. 254p.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Rev. Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

OLIVEIRA, D. L. A nova saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. **Rev Latino-am Enfermagem**, 13(3), 423-31, maio-junho. 2005.

PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, A. F. Educação e Promoção da Saúde: uma retrospectiva histórica. **O mundo da saúde**, v. 31, n. 3, p. 320-328, jul/set. 2007.

PEREIRA, A. L. F. As Tendências Pedagógicas e a Prática Educativa nas Ciências da Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 5, p.1527-1534, 2003.

POCHMANN, M. **Emprego na Globalização: a nova divisão internacional do trabalho.** São Paulo: Bomtempo Editorial, 2001.

PRADO, M. L. et al. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para a formação crítico-criativa em enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 296-302, abr/jun. 2006.

SAUPE, R.; BUDO, M. L. D. Pedagogia interdisciplinar: "educare" (educação e cuidado) como objeto fronteiriço em saúde. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 326-333, abr/jun. 2006.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3.ed. Campinas: Autores associados, 2011.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10.ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SCHALL, V. T.; STRUCHINER, M. Educação em saúde: novas perspectivas. **Cad. Saúde Pública**. 1999, v.15, n. 2, p. 54-56

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Moraes, 1974.

STOTZ, E. M. et al. O agente comunitário de saúde como mediador: uma reflexão na perspectiva da educação popular em saúde. **Rev. APS**, v. 12, n. 4, p. 487-497, out/dez. 2009.

TOLEDO, M. M et al. Educação em saúde no enfrentamento da hipertensão arterial: uma nova ótica para um velho problema. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 16, n. 2, p. 233-238, 2007.

TONES, K.; TILFORD, S. Health education: effectiveness, efficiency and equity. 2 ed. London (UK): Chapman & Hall;1994.

URREA- GIRALDO, F. et al. Comportamientos sexuales e incidência de los programas de salud sexual y reproductiva en estudiantes de secundaria de sectores populares y de la universidad pública en la ciudad de Cali, Colombia. **Cad. Saúde Pública**, v. 22, n. 1, p. 209-215, jan. 2006.

VALLA, V. V. et al (Orgs.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WEBER, M. **Economía y Sociedad**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1977.

WILLIAMS, R. S. et al. A Trial of an All-Terrain Vehicle Safety Education Video in a Community-Based Hunter Education Program. **The Journal of Rural Health**, v. 27, p. 255-262, 2011.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Emmanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.

APENDICE A – Descrição Metodológica da prática educativa, observações e notas de campo

1.	TELENOVELA	144
1.1.	Primeiro Encontro Educativo: Episódio “Maria Cristina- Descobertas”	145
1.2.	Segundo encontro educativo: Episódio “Joana- Promessas” (20:04 min)	150
1.3.	Terceiro encontro educativo: Episódio: “Helena- Começos” (19:39 min de duração).....	153
1.4.	Quarto encontro educativo: Episódio “Encontros” (12:42min de duração)	157
2.	OFICINAS EDUCATIVAS.....	160
3.	Tema 1: Mulher e Sexualidade.....	160
3.1.	Quinto Encontro Educativo (Primeira Oficina): O corpo e os ideais de beleza	161
3.2.	Sexto Encontro Educativo (Segunda Oficina): A mulher, a prática do sexo seguro e o planejamento familiar	163
4.	Tema 2: Mulher e Maternidade.....	168
4.1.	Sétimo Encontro (Terceira Oficina): A maternidade como uma escolha	168
4.2.	Oitavo Encontro Educativo (Quarta Oficina): Tema: As atividades profissionais, o período gestacional e os cuidados com os filhos.	172
5.	Tema 3: Mulher e desafios contemporâneos.....	176
5.1.	Nono Encontro Educativo (Quinta Oficina).....	177
5.2.	Décimo Encontro Educativo (Sexta Oficina): Estratégias de enfrentamento dos desafios da mulher e fechamento das oficinas.....	179

1. TELENOVELA

Os quatro primeiros encontros foram articulados através de uma telenovela intitulada Mulheres da Indústria. Essa é essencialmente uma narrativa popular e foi utilizada como estratégia para o desenvolvimento de temas do cotidiano feminino, onde o reconhecimento e identificação com os cenários, personagens ou histórias podem contribuir significativamente para que as expectadoras repensem suas histórias e reconheçam possibilidades de melhorar sua saúde e qualidade de vida, sob a perspectiva de gênero. Segundo LOPES (2002) o processo de reconhecimento acontece à medida que as pessoas se veem numa família com conquistas, conflitos, interações e tramas cotidianos.

Nesse sentido, as telenovelas permitem discutir coletivamente, a partir dos personagens, temas privados e pertencentes aos espaços domésticos, comportamentos e enfrentamentos necessários às mulheres no dia a dia, bem como as grandes contribuições do diálogo e negociação para uma sociedade melhor.

A ferramenta teve como objetivos:

- Possibilitar a veiculação dos temas ligados ao gênero, imprescindíveis à saúde e qualidade de vida da mulher;
- Aproximar da mulher trabalhadora a discussão dos temas propostos através do processo de reconhecimento e identificação com os cenários, personagens femininas ou histórias representadas na telenovela.

De um modo geral, envolveu cenas do cotidiano feminino de três mulheres, com quatro episódios de aproximadamente vinte minutos cada, desenvolvendo os seguintes temas:

- A. Exames preventivos e utilização de substâncias psicoativas sem prescrição médica;
- B. Conhecimento do corpo, desejo da maternidade na adolescência, carreira profissional e educacional;
- C. Planejamento familiar e possibilidades de métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e alguns conflitos femininos pela opção da não maternidade.
- D. O encontro das três histórias com a apresentação de temas de diferentes papéis da mulher na sociedade.

1.1. Primeiro Encontro Educativo: Episódio “Maria Cristina-Descobertas”

Com 17:39 minutos de duração, a estória do capítulo gira em torno da personagem principal Maria Cristina, de 32 anos. Ela possui ensino fundamental completo, é branca e magra, busca exageradamente por um corpo dentro dos padrões atuais de beleza (mas está sempre se achando gorda e fora deles). Por conta própria, toma moderador de apetite e se submete a dietas restritivas. Separada, ela quer conhecer outra pessoa para estabelecer um relacionamento amoroso. Tem dois filhos (3 e 9 anos) e é chefe de família (ganha uma pequena pensão do pai das crianças). Trabalha como estoquista em uma indústria, mora longe e se desloca de ônibus. Maria Cristina tem pouca preocupação com sua saúde física e, em meio a conselhos e experiências compartilhadas, busca atendimento médico preventivo. A estória mistura elementos que fazem parte do cotidiano de muitas trabalhadoras da indústria.

1.1.1. Planejamento e operacionalização da atividade:

1º. Momento: Acolhimento das mulheres (boas vindas, apresentação e entrega de crachás de identificação).

Antes do início do episódio as mulheres devem ser incentivadas a observarem:

- A. Como a protagonista lida com a saúde;
- B. Quais as preocupações de Maria Cristina;
- C. Como a personagem lida com suas dificuldades.

2º. Momento: Exibição do episódio e discussão

Logo após a exibição, espaço para discussão.

Material: Tarjetas com frases que representam as temáticas compartilhadas no episódio.

Metodologia: Solicitar que as mulheres escolham tarjetas, leiam e façam observações sobre o assunto escolhido.

Frases das tarjetas:

- Mulher separada e com dois filhos;
- Mulher sem parceiro fixo;

- Recebe pensão do ex-marido;
- Trabalha numa indústria;
- Muito preocupada com a estética do corpo;
- Toma remédios para emagrecer, sem receita médica;
- Consegue rever sua postura nos cuidados com a saúde do corpo;
- Todas as mulheres entre 25 e 64 anos devem fazer o exame preventivo de câncer de útero uma vez ao ano;
- Descobriu um caroço no seio, através do autoexame de mamas, e fez uma mamografia para confirmar se tinha ou não um problema;
- A mamografia é indicada para mulheres acima de 40 anos, ou quando se precisa confirmar um diagnóstico;
- O autoexame das mamas deve ser realizado mensalmente, de 4 a 7 dias depois da menstruação;
- Usa o ônibus como meio de transporte;
- Conta com uma rede de apoio para o cuidado com os filhos, creche, escola e a madrinha;
- Mulher que procura um novo amor;
- Conversa com as colegas de trabalho e amiga sobre saúde;
- Busca informações sobre saúde em folders e com profissionais;
- Utiliza vacinas na prevenção de doenças;
- Passa informações para os filhos de temas relacionados à prevenção de doenças.

OBS: Apresentar material impresso do folder que ilustrou os exames preventivos.

3º momento: Fechamento:

Discussão dos pontos escolhidos pelas participantes como prioritários e aprofundamento das questões de saúde e estratégias de enfrentamento. Convite para o próximo episódio, **Joana**.

1.1.2. Observações e notas de campo:

Grupo A

Neste primeiro encontro educativo, as mulheres (em número de 20) chegaram aos pares e foram discretamente adentrado o espaço reservado para o encontro. Esse é um auditório com capacidade para aproximadamente 300 pessoas; e fica na extremidade distal do terreno que sedia a empresa onde este estudo se realizou. Algumas delas andaram por aproximadamente 10 minutos para chegar ao auditório, pois seus postos de trabalho ficam na extremidade proximal do terreno.

O auditório é amplo e até imponente. Com uma recepção decorada no estilo sala de estar, uma grande porta branca demarca a sala acarpetada, com cadeiras acinzentadas e com braços para destros e canhotos. Enfileiradas no mesmo plano, elas ficam de frente para um telão de projeção em parede branca. À direita, as bandeiras do Brasil, do Estado de Santa Catarina e do município sede ficam hasteadas. Um eficiente sistema de climatização, iluminação e som também compõem as instalações.

E é neste cenário que as mulheres trabalhadoras (advindas de setores produtivos e administrativos) foram acolhidas pela facilitadora, que, com uma lista em mãos, marca presenças e entrega crachás com os nomes das participantes.

Após todas se acomodarem nas cadeiras enfileiradas no estilo “sala de aula”, uma representante do RH da empresa falou alguns minutos para o grupo sobre as práticas educativas que vivenciariam deste dia em diante, como parte de um projeto em saúde da mulher. Relembrou também às participantes que faziam parte de um grupo e, como tal, precisavam assumir ali um compromisso ético com suas colegas, no sentido do respeito de manter no interior do grupo os assuntos ali tratados. Uma vez que a explicação dos projetos e assinaturas dos TCLE já havia acontecido em encontro anterior, a facilitadora passou a conduzir o encontro, agora sem a presença da representante de RH.

Ela, em pé diante do grupo, deu boas vindas e também citou a natureza das atividades como parte integrante de um projeto em saúde da mulher. Ressaltou que os encontros tratariam “questões do feminino” através de diferentes personagens e abordagens. Lembrou que o grupo é um espaço para se dialogar e trocar opiniões, onde todos poderiam ficar à vontade para colocar suas vivências e questionamentos. Na sequência, firmou verbalmente um acordo de sigilo com as participantes (das informações compartilhadas).

Contrato firmado, a facilitadora informou o grupo que assistiriam ao primeiro capítulo de novela (Maria Cristina - Descobertas), onde gostaria que prestassem atenção na protagonista e como sua saúde é abordada; o que a preocupa e como lida com essas preocupações.

Assim, a sala ficou na penumbra e o primeiro capítulo da novela foi projetado no telão. Eu me posicionei sentada, ao lado de uma coluna, onde observava o grupo de frente sem, no entanto, chamar sua atenção. A telenovela iniciou e o silêncio foi absoluto. Expressões de interesse e concentração estamparam as faces das participantes, inclinadas sobre as cadeiras, com mãos sobre a face (em maioria). Algumas cenas que citam

estória de câncer geram apreensão entre o grupo. Elas não tiraram os olhos da tela!

Nos quase 18 minutos que exibiram o capítulo, as cenas onde a protagonista paquera outro personagem foram as únicas que provocaram pequenos sorrisos entre as participantes. A sequência dessas cenas, que giraram em torno do câncer e alternativas para sua prevenção, fez com que as participantes permanecessem tensas e imóveis sob as cadeiras... Apenas uma delas se acomodou relaxadamente na cadeira após as cenas do autoexame de mamas. As demais mantiveram atenção total à tela (com uma das mãos cobrindo o queixo).

No momento em que a personagem recebeu seu diagnóstico e relatou a uma amiga, a impressão que se teve é de que as participantes nem respiravam... pois o silêncio foi absoluto e desconcertante, porque acompanhado de expressões de angústia.

Somente na cena de paquera que fechou o episódio, elas relaxaram nas cadeiras. Foi quando uma deixou escapar um comentário: Agora que estava ficando bom, acabou.

Nesse momento acenderam-se as luzes e a facilitadora convidou as participantes para sentar em um círculo já organizado à direita do auditório. O clima ficou descontraído... e eu me sentei junto às participantes. Hora ou outra recebia olhares carregados de expressão, que quase perguntavam: E você, o que achou?

A facilitadora provocou o grupo a partir de frases em tarjetas (conforme descrição do material de planejamento) que retomaram os pontos considerados como fundamentais no episódio 1 da telenovela *Mulheres da Indústria*.

O desenho metodológico apontava para a utilização das frases caso não houvesse manifestações voluntárias, mas essas foram utilizadas para repassar os temas observados na telenovela.

Grupo B

O Grupo B seguiu a mesma organização do Grupo A (local, acomodação das 20 mulheres, fala da representante da empresa, da facilitadora, meu posicionamento no ambiente e projeção do primeiro capítulo da telenovela).

Este grupo demonstrou descontração durante a música inicial e riu com a cena da palpação abdominal, onde a personagem principal demonstrou preocupação com uma pequena gordura localizada; o popular pneu. Na sequência, as cenas sobre o câncer mudaram a expressão facial das participantes, que ficaram subitamente apreensivas e inclinadas sobre as cadeiras... Do mesmo modo que o Grupo A, elas

prestaram atenção total às orientações profissionais sobre o auto-exame das mamas e demonstraram preocupação quanto à saúde da personagem principal. Apenas descontraíram novamente nas cenas de romance que envolveu a personagem principal e o cobrador de um ônibus... Uma até verbalizou lamentando-se: Ah... mudou o cobrador...

Neste grupo, grande parte das participantes demonstrou atenção total e interesse às cenas que envolveram os filhos da personagem principal, suas estratégias para cuidá-los e a pensão recebida do pai das crianças.

O comentário final “agora que tá ficando bom” foi repetido ao término do episódio.

Ao acenderem-se as luzes, a facilitadora convidou as participantes para sentarem em um círculo já organizado à direita do auditório.

Esse grupo iniciou uma discussão ao primeiro estímulo da facilitadora, que se preocupou em checar se houve a compreensão dos temas que compuseram o episódio da telenovela, seguindo a lógica pergunta/resposta, que foi rapidamente adotada pelo grupo.

O discurso sobre a procura pelo sistema oficial de saúde foi citado como uma obrigação.

Houve forte identificação das participantes (as mulheres trabalhadoras) com a personagem principal.

O uso da automedicação para emagrecer provocou especialmente o grupo, que se posicionou e citou o estado de espírito e as cobranças sociais como influenciadores da automedicação...

Entre as falas conduzidas, as participantes colocaram reflexões importantes. Ao falarem sobre o transporte público, discorreram sobre os horários rígidos e escassos, o estresse e os cheiros provocados pela aglomeração de pessoas. Em paralelo, os fatos de sentirem uma aproximação com pessoas que rotineiramente fazem o mesmo trajeto, conseguirem trocar informações e ainda descansarem (dormirem durante o trajeto) foram citados como positivos.

As reflexões foram interrompidas para dar continuidade a dinâmica das tarjetas (conforme descrição realizada junto ao Grupo A) e essa foi encerrada pela facilitadora com a importância da mamografia...

1.2. Segundo encontro educativo: Episódio “Joana- Promessas” (20:04 min)

Joana, 22 anos, negra, trabalha durante o dia como supervisora (promovida recentemente) e estuda à noite (faz ensino médio e sonha em fazer uma faculdade). Adora a disciplina de biologia, e durante o episódio, está estudando o aparelho reprodutor feminino. Diferente de sua mãe (com quem tem uma relação relativamente conflituosa, por diferentes expectativas), Joana é independente financeiramente e consegue fazer muitas escolhas a partir disso. Tem um namorado (também com 20 e poucos anos) e quer ter um filho logo. Seu namorado prefere esperar um momento mais adequado para isso, considerando a necessidade de escolarização e possibilidades de maior crescimento profissional para eles. Essa divergência de expectativas traz cenas conflituosas ao episódio. Eles usam camisinha como método contraceptivo e preventivo de doenças. Joana mora perto do trabalho, mas prefere ir de moto. Ela é muito preocupada com sua segurança no trânsito.

1.2.1. Planejamento e operacionalização da atividade

1º. Momento: Receber o grupo e entregar-lhes os crachás de identificação.

Incentivar que as mulheres observem os seguintes pontos neste episódio:

- A. Como a protagonista lida com a saúde;
- B. Quais as preocupações pessoais e profissionais de Joana;
- C. Como a personagem lida com suas dificuldades.

Logo após a exibição, incentivar discussão dos pontos observados.

2º. Momento: exibição do episódio e discussão

Material: Tarjetas com frases que representem as temáticas compartilhadas no episódio.

Metodologia: Pedir para que as mulheres escolham as tarjetas e façam observações sobre o assunto escolhido. Cada uma das tarjetas continha uma das frases seguintes:

- Mulher jovem e solteira;

- Mora com a mãe;
- Trabalha numa indústria;
- Estuda em um Programa de Educação de Jovens e Adultos;
- É muito esforçada e estudiosa;
- Usa moto como meio de transporte;
- Consegue rever sua postura rígida de casar e ter filhos, conversando com seu namorado, mãe e amiga.
- Percebe a importância da formação educacional para sua vida profissional;
- Fica irritada com facilidade e perde o controle, não conseguindo conversar quando está estressada.
- Tem namorado, pretende casar e ter filhos;
- Dá importância para a preparação do corpo e organização social para ter filhos.

OBS: apresentado material impresso do sistema genital feminino e da fisiologia da mama.

3º. Momento: Fechamento:

Discutir os pontos colocados e aprofundar nas questões de saúde e estratégias de enfrentamento. Feito o convite para o próximo episódio, **Helena.**

1.2.2. Observações e notas de campo

Grupo A

Neste segundo encontro, 19 participantes chegaram descontraidamente ao local já descrito anteriormente (e informaram que uma delas estava de férias). Após acolher as mulheres, agradecendo as suas presenças e entregando-lhes crachás de identificação, a facilitadora as convida para assistir ao segundo capítulo da telenovela Mulheres da Indústria.

Durante os 20 min do episódio, fizeram comentários e riram bastante; porém, algumas cenas provocavam concentração, como as explicações anatômicas ocorridas durante as aulas de biologia e as conversas da Joana com a mãe. As expressões mudam rapidamente e surge até uma certa apreensão.

Esse capítulo também trouxe satisfação quando a personagem é promovida. Elas vibraram com a atriz.

A cena em que o ator impede que uma pessoa sem deficiência física use a vaga para deficientes é comemorada pelas mulheres. Em

alguns momentos elas se deixam embalar pela trilha musical da novela, demonstrando maiores períodos de descontração.

A propaganda do patrocinador da novela não passa despercebida para uma participante. Ela comenta e olha pra mim.

Sobre a insistência de Joana em relação ao casamento, o grupo se posiciona a favor de Gilmar e deixa escapar: “coitado”!

Ao término do capítulo acendem-se as luzes e a facilitadora convida as participantes para sentarem em um círculo já organizado à direita do auditório. O clima agora é descontraído... e eu me sento junto às participantes e hora ou outra recebo os mesmos olhares carregados de expressão do primeiro encontro. A Facilitadora provoca o grupo a partir das frases das tarjetas, retomando os pontos considerados fundamentais no episódio 2 da telenovela *Mulheres da Indústria*, de acordo com seu planejamento.

Grupo B

As 20 mulheres comparecem ao encontro. A manhã está agradável e ensolarada e isso parece refletir nas participantes, que chegam sorridentes e comunicativas. Igualmente ao Grupo A, a facilitadora segue a organização do encontro com acolhida e convite para assistir a telenovela.

E a medida que a sala fica na penumbra e o episódio tem início, a leveza de expressões vai dando espaço a uma certa irritação. Este, que está centrado na vontade exacerbada de uma jovem de personalidade forte ter filhos, deixa as participantes inquietas e a vontade para manifestações verbais intolerantes contra a personagem principal. Elas saem em defesa do Gilmar (o namorado da atriz principal) com as falas: Coitado! Trouxa... ainda pede desculpa? Eu não acredito! Lá vai ela de novo (quando ela insiste com o namorado em relação ao desejo de casar e ter um filho)...

No final do episódio os comentários agressivos cessam, pois a personagem decide esperar um pouco para ter filhos. A cena da camisinha arranca um: hummmm... muito bom (seguido de risos e olhares insinuantes).

Já em círculo e dialogando, o que fica evidente são as tentativas das participantes de seguir o raciocínio da facilitadora. Elas complementam suas falas...

Duas participantes dominam parte da conversa, enquanto as demais apenas ouvem atentamente.

O corpo ideal aparece fortemente na discussão, mas Deus é entendido como o responsável por nossas vidas, acontecimentos e oportunidades: “Deus quis, então não pode se importar com o corpo”.

Cultura, aprendizagem familiar e imagem histórica aparecem como fatores que mantêm a responsabilidade pelo cuidado dos filhos sobre as mulheres. Nesse sentido, o conceito de mãe veio à tona; seguido da responsabilidade lançada socialmente sob essa figura. A pressão social é apontada como ruim. Um pequeno questionamento sobre o papel do pai é lançado, mas a maioria das mulheres não toma partido e o foco se volta para a figura materna.

Uma participante tenta falar da sua história de separação. A facilitadora intervém e volta a conversa para assuntos gerais.

A entrega das tarjetas acontece e, quando as participantes fazem suas leituras, percebo- dificuldades variadas... bem como capacidade de interpretação e vocabulário.

Há empatia entre a facilitadora e as participantes.

Frente a alguns temas, a facilitadora dá respostas técnicas e afirmativas para os questionamentos das participantes.

O grupo levanta questões variadas. Dentre elas, a importância do conhecimento. Porém, apontam dúvidas sobre o conhecimento acadêmico. Uma participante verbaliza: têm gente que tem faculdade e não consegue emprego. E na sequência o encontro é encerrado pela facilitadora

1.3. Terceiro encontro educativo: Episódio: “Helena- Começos” (19:39 min de duração)

Helena, 43 anos, morena clara, vaidosa, de uma beleza simples, casada com um homem mais jovem (35 anos), é dona de casa no período matutino e presidente da associação de moradores no período vespertino. Tem uma grande amiga, uma comadre e um afilhado. Convicta que não quer ter filhos, usa preservativo em todas as relações sexuais (escolhas que desagradam o marido e geram discussões). O marido não gosta de usar preservativo e sonha em ter um filho. Em uma conversa com uma profissional de saúde sobre o assunto idade X maternidade, argumentou que tem certeza que não quer ter filhos e, se um dia mudar de ideia, entende que existem outras possibilidades para a maternidade, citando a adoção como uma delas... Locomove-se de bicicleta para realizar suas atividades. Tem consciência da importância de se usar equipamentos de proteção para andar de bicicleta, principalmente o capacete.

1.3.1. Planejamento e operacionalização da atividade

1º. Momento: Recepção e boas vindas

2º. Momento- Exibição do episódio e discussão

Incentivar que as mulheres observem os seguintes pontos neste episódio:

- A. Como a protagonista lida com a saúde;
- B. Quais as preocupações pessoais, profissionais e sociais de Helena;
- C. Como a personagem lida com suas dificuldades.

Logo após a exibição do episódio, incentivar discussão dos pontos observados.

Material: Tarjetas com frases que representem as temáticas compartilhadas no episódio, a saber:

- Mulher que mora com o marido e não quer ter filhos;
- Trabalha numa associação da comunidade;
- Usa a bicicleta como meio de transporte;
- Se preocupa com as tarefas domésticas;
- Está segura com relação à decisão de não ter filhos;
- Consegue pensar na negociação do uso da camisinha;
- Considera que a escolha dos métodos contraceptivos (evitar gravidez) deve ficar a cargo da mulher e do homem;
- Tem parceiro fixo, mas não abre mão de usar preservativo;
- Acredita que a camisinha é o único método que, além de prevenir a gravidez, previne doenças sexualmente transmissíveis;
- Reserva um tempo para conversar com a família, assim fica mais fácil resolver nossos problemas.

Metodologia: Pedir para que as mulheres escolham as tarjetas e façam observações sobre o assunto escolhido.

OBS: apresentar material impresso do DVD que demonstram os métodos contraceptivos.

3º. Momento: Fechamento:

Discutir os pontos colocados e aprofundar as questões de saúde e estratégias de enfrentamento. Fazer o convite para o último episódio.

1.3.2. Observações e notas de campo

Grupo A

O terceiro encontro contou com 17 pessoas. O grupo chegou descontraidamente, cumprimentando a facilitadora (que anotava presenças e entregava crachás). Elas foram sentando em fileiras, já parecendo habituadas com a dinâmica das atividades. O início do episódio 3 trouxe atenção, hoje desacompanhada da tensão que marcou principalmente o primeiro episódio.

Os olhares das mulheres são desconfiados em relação à personagem principal. Elas a fitam com estranheza e desaprovação.

Algumas cenas apenas provocam pequenos risos, como a da compra da camisinha, onde a amiga atendente de farmácia é espirituosa e adora dar sugestões.

Durante esse episódio não há conversa entre as mulheres... e expressões apreensivas surgem durante a discussão entre a personagem principal e seu marido. A subsequente negociação provoca reações parecidas.

Já na segunda parte do encontro, sentadas em círculo e munidas das informações que acabaram de receber do episódio, as mulheres começam rapidamente a responder as provocações da facilitadora.

Dentre as questões que mais chamaram minha atenção destaco:

- O diálogo é citado como ferramenta de negociação. Mas não entendem que houve negociação no episódio e não vivenciam um diálogo compromissado no grupo. Vivenciam conversas aleatórias sobre os temas- Ao mesmo tempo que o grupo reconhece que a pressão social é um influenciador para a maternidade, entendem a personagem que não quer ter filhos como egoísta.
- A importância de acordos pré-nupciais aparece no grupo.
- Em contrapartida, a figura da mulher aparece como cuidadora oficial e o instinto maternal é citado. A reflexão é recheada de valores cristãos alternados com pensamentos laicos.
- A figura masculina não é percebida como possível cuidador. A facilitadora tenta provocar o grupo através da explicação do caráter comportamental do cuidado...
- Quando convidadas para um fechamento do encontro, trazem a evolução histórica que percebem para as mulheres, mas a expectativa é por um final feliz (no sentido da maternidade)...

Grupo B

As 20 participantes comparecem ao encontro de hoje e são acolhidas pela facilitadora, como de costume. Elas parecem bastante descontraídas e até fazem alguns comentários não audíveis com seus pares. Mas a medida que as personagens começam a falar, a atenção de todas se volta para a tela. Sentadas em fileiras, as posições são de atenção. Pequenos sorrisos são esboçados e mesmo que saibam do meu papel de observação nesse grupo, elas olham pra mim em várias cenas, como que esperando algum comentário. E confesso que alguns momentos é realmente muito difícil não fazê-los...

Durante a cena em que a atriz principal convida a amiga para uma palestra no domingo sobre métodos contraceptivos, o grupo ri bastante. E na sequência ouve-se: 3 pessoas! (referindo-se ao pequeno número de participantes na palestra).

O grupo se mostra solidário ao marido de Helena, que quer muito ter um filho. As expressões são repletas de admiração por ele.

Outra cena que chamou bastante a atenção das participantes foi a que a Helena desconfia do marido. Elas comentam: Ixi!; Hummm....; Ai..... Foram reações curiosas, como se soubessem o que aconteceria ali: Lucio estaria traindo Helena? Algumas pareciam até torcer por isso, como uma espécie de punição por ela não querer ter filhos.

O capítulo termina com expressões de total atenção: inclinadas para frente, mãos no rosto e algumas batendo os pés ritmicamente no chão.

O grupo então se muda para o círculo já conhecido e inicia uma revisão sobre os principais pontos da telenovela. A lógica é de pergunta e resposta, até que uma participante se posiciona em relação ao uso de camisinha por mulheres casadas: ela acha estranho.

Mas na sequência outra participante traz um posicionamento diferente, reforçado por uma experiência. Mesmo que usando a justificativa do fisiológico, ela traz como possível o posicionamento feminino em relação ao uso do método. Ainda sobre esse mesmo assunto, a vergonha para comprar ou pegar os preservativos é citada como forte.

As expressões de tensão das ouvintes é marcante.

Acontece um desabafo acerca da pressão social sobre quem não consegue ter filhos. Emocionada, uma participante traz fala carregada de culpa por não conseguir engravidar. Nesse momento, voltam aos valores cristãos, afirmando que Deus é quem decide.

Frente ao relato da colega, volta no grupo a dificuldade para entender o fato de alguém não querer ter filhos e até o término do casamento é citado como desfecho para situações assim.

Mas uma participante traz a importância de se atentar para as razões do outro e enriquece a fala com um exemplo de vida.

A facilitadora amarra um fechamento e convida para o próximo encontro, que vai encerrar a telenovela.

1.4. Quarto encontro educativo: Episódio “Encontros” (12:42min de duração)

Neste último episódio, a atriz principal é a Ana, 25 anos, clara, usa óculos de grau, cabelos presos e roupas discretas. É trabalhadora da indústria e escritora...

Ana, na verdade, foi quem escreveu essa novela e deu vida às trabalhadoras que protagonizaram as histórias. E isso fica claro apenas nesse episódio, que inicia com uma retrospectiva histórica e consequentemente política da mulher na sociedade.

Após essa reflexiva introdução, todos os personagens se encontram e compartilham momentos do cotidiano. Eles correm atrás dos seus sonhos, conversam, pensam, vivem e se relacionam, como seres históricos e sociais...

1.4.1. Planejamento e operacionalização da atividade

1º. momento: Apresentar o último episódio, retomando as histórias das mulheres Maria Cristina, Joana e Helena.

2º momento: Exibição do episódio e Discussão

Pontos para estímulo à discussão:

- As conquistas das mulheres no século XX e a repercussão no século XXI;
- Quais as questões apresentadas nos episódios que refletem o nosso dia a dia.

3º. momento: Fechamento - fechar essa metodologia de exibição da telenovela e convidar para as próximas atividades (oficinas).

1.4.2. Observações e notas de campo

Grupo A

A facilitadora recebe as 15 participantes deste encontro. Ela, à medida que anota as presenças e entrega os crachás, informa que assistirão hoje ao último episódio da telenovela.

O convite para um final de novela parece significar necessidade de concentração para as participantes. Mãos sobre a boca, posições inclinadas sobre as cadeiras e uma expressão interrogativa de: “o que afinal vai acontecer com as personagens?” é comum entre as participantes.

O silêncio predomina durante a maior parte do episódio, quebrado apenas por pequenos sorrisos nas cenas de romance e por comentários monossilábicos diante de algumas cenas, como por exemplo, quando as mulheres relatam que alguns profissionais de saúde tendem a tomar decisões não compartilhadas com os sujeitos.

O capítulo termina com expressões mais leves e sorrisos pós-suspense, quando a personagem Joana mostra o conteúdo do envelope (que ela passou no vestibular). Elas parecem que esperavam por um exame laboratorial indicativo de gravidez.

Convidadas para o tradicional círculo onde a intenção é uma provocação hoje não direcionada por frases que pontuam os assuntos principais do capítulo (conforme acontecera nos primeiros 3 episódios), as mulheres pontuam assuntos bastante interessantes:

- Falam sobre um “futuro melhor” com a ausência de filhos. Fato nem cogitado até então.
- A busca por alternativas de troca de afeto para os que têm filhos.

Após esses assuntos, tentam entender a trama da novela; onde a maternidade reaparece, dessa vez acompanhada da reflexão de que é uma possibilidade para a mulher.

Aparece a sugestão de que se pode chegar sempre a um acordo e de que essa estória tem similaridade com a vida, apesar de algumas participantes insistirem que a trama deveria ter um final feliz, que é igual a Helena ter um filho.

Aparecem falas sobre poder, mudança, esperança, desafios contemporâneos. A desigualdade de salários entre homens e mulheres e a dupla jornada feminina é citada (e aqui ainda percebem-se fortes diferenças de percepção; pois para algumas não poderia mesmo ser igual, pois homens são “mais fortes”).

A discussão sobre as diferenças fica acalorada e algumas posturas são veementemente condenadas, como a prostituição e a exposição do corpo. A facilitadora tenta interferir, mas a síntese do grupo fecha com uma associação do corpo ao feminino e da violência ao masculino. Isso está posto para elas: “é assim que as coisas são”.

A facilitadora tenta provocar o grupo para a reflexão sobre a dinamicidade da vida, encerrando o encontro e convidando para o próximo, agora no formato oficina.

O grupo responde ao término da telenovela se identificando com a narrativa.

Grupo B

Vinte pessoas comparecem ao encontro que exibiu o último capítulo da telenovela, seguindo a mesma lógica dos demais.

Com a sala na penumbra, o episódio inicia... A concentração é evidenciada pelas posturas ligeiramente inclinadas sobre as cadeiras e mãos levadas a boca (esses sinais foram constantes durante os episódios). Algumas bastante sérias, outras esboçam rápidos sorrisos e outras ainda fazem pequenos e baixos comentários com seus pares, à medida que reconhecem as personagens principais.

No geral, a atenção marcou as cenas de diálogo entre as participantes e a descontração ficou para as cenas de romance e que envolveram Denilton (o brincalhão namorado de Maria Cristina-personagens do primeiro episódio).

Encerrada a exibição, as participantes formam o também círculo e, provocadas pela facilitadora, tentam interpretar a narrativa e expressam:

- A maternidade como um final feliz para o episódio.
- Considerações sobre as muitas conquistas femininas.
- Silêncio em muitos momentos (e a facilitadora permite isso).
- Histórias de vida.
- Importância da transmissão de conhecimento para familiares.
- Alguns questionamentos sobre o mundo do trabalho: a dupla jornada e seus custos para a mulher; a remuneração desigual e a impossibilidade de transferência de atribuições domésticas para os homens. Em paralelo, surge o questionamento: é possível dividir? Negociar?
- Também aparecem colocações sobre estudos femininos e o quanto o seu trabalho está a serviço do masculino.

E por limitação de tempo, a facilitadora encerra o encontro.

2. OFICINAS EDUCATIVAS

Os demais seis encontros foram vivenciados na modalidade de oficinas educativas. Com aproximadamente quarenta minutos de duração cada uma, constituíram-se em espaços de diálogo e de construção de conhecimento, que objetivam um processo coletivo de desvelamento da realidade, a partir das necessidades dos sujeitos participantes. Para Freire (1996), esses espaços de construção de conhecimento também são espaços de busca democrática pela consciência crítica e pela autonomia intelectual. E considerando que “escolhas conscientes” envolvem “conhecimentos”, as oficinas educativas são entendidas como uma estratégia para propiciar transformações nas realidades das mulheres trabalhadoras.

A profissional desempenha nesse grupo o papel de facilitadora do processo educativo.

Para o desenvolvimento das oficinas, foram planejados os temas Mulher e Sexualidade; Mulher e Maternidade; Mulher e Desafios Contemporâneos.

3. Tema 1: Mulher e Sexualidade

Justificativa: A discussão do corpo da mulher direcionada para além da procriação. Ela é estimulada para a coparticipação na regulação de sua vida sexual, evitando o contágio de doenças sexualmente transmissíveis, através da negociação do sexo seguro com o parceiro, numa reflexão do cuidar de si própria.

Objetivos:

- Estimular a mulher a pensar o corpo para além das questões reprodutivas, mas como corpo sexuado e responsável;
- Possibilitar a elaboração de estratégias de negociação com os parceiros sobre a busca e o amadurecimento das práticas sexuais e a escolha dos métodos contraceptivos.

Sub-Tema: este tema foi subdividido em duas oficinas com a duração de 40 minutos cada, a saber:

- 1^a. Oficina: O corpo e os ideais de beleza;
- 2^a. Oficina: A mulher, a prática do sexo seguro e o planejamento familiar.

3.1. Quinto Encontro Educativo (Primeira Oficina): O corpo e os ideais de beleza

3.1.1. Planejamento e operacionalização da atividade

Objetivo: Promover uma reflexão sobre as expectativas e ideais do corpo perfeito, a influência dos meios de comunicação e a percepção do próprio corpo.

Número de Participantes: 20 mulheres

Materiais necessários: revistas atuais de grande circulação, jornais, marcadores, cola ou fita, tesouras, e flip-chart

Tempo recomendado: 40 minutos.

1ª Momento:

Acolhimento das mulheres e apresentação das participantes com as respectivas identificações e formar grupos de 4 ou 5 integrantes cada um.

2ª Momento:

- A. Distribuir o material e pedir para que montem um cartaz que represente como são as mulheres hoje em dia. (10 minutos para que as participantes recortem e cole)
- B. Pedir para expor os trabalhos.
- C. Estimular a discussão sobre as imagens. (20 minutos para expor e discussão)

Perguntas para discussão, caso essa seja de difícil espontaneidade:

- Como, geralmente, é a imagem do corpo feminino na mídia?
- Existe uma relação entre o que vocês gostam e ou o que vocês gostariam de mudar em seu corpo e na imagem do corpo feminino retratado pela mídia?
- Por que é importante para uma mulher se sentir confortável com o próprio corpo?
- A maternidade interfere na maneira como vejo o meu corpo?
- As mulheres, de uma maneira geral, têm uma boa relação com o próprio corpo? Por quê? Como podemos melhorar nossa relação com o corpo?
- Como a relação de uma mulher com seu próprio corpo pode afetar sua relação com os outros?

- De que maneira família, trabalho, amigas, homens também influenciam na percepção que as mulheres têm sobre seu próprio corpo?
- Existe alguma forma de mudarmos isto?

3ª Momento: Fechamento: (10 minutos)

- O que você aprendeu com esta atividade? Você aprendeu alguma coisa que poderia ser aplicada em sua própria vida ou relacionamentos?
- Incentivar o desenvolvimento de uma imagem corporal mais positiva, apreciar o que nossos corpos são capazes de fazer, para além das questões reprodutivas e de ideais de beleza.
- O que pode ser feito para melhoria de sua vida familiar, profissional e saúde, considerando as discussões propiciadas nesta oficina.

3.1.2. Observações e notas de campo

Grupo A

A sala arrumada em pequenos círculos espera as participantes para a atividade do dia. A medida que foram adentrando o local, a facilitadora foi orientando para que se acomodassem em pequenos grupos, conforme julgassem melhor. Elas formaram subgrupos por afinidade com as colegas, enquanto a facilitadora entregou os crachás e anotou suas presenças. Foram formados 3 grupos de 4 pessoas e 1 grupo de 2 pessoas, totalizando 14 participantes.

Quando todas já estavam acomodadas, a facilitadora explicou que haveria mudança na condução dos encontros, uma vez que a telenovela chegou ao fim. Assim, pediu que se apresentassem nos pequenos grupos, para que todas efetivamente soubessem nomes, o setor em que trabalham, se tem filhos...enfim, quem são. Elas conversaram descontraidamente com as colegas. Para essa atividade, elas tiveram 5 minutos.

Enquanto conversaram a facilitadora distribuiu cartolina, cola, tesoura, pincel e revistas atuais e, passado o tempo de apresentação, pediu para que, em 10 minutos, criassem um cartaz que representasse as mulheres na atualidade.

Elas reclamaram do pouco tempo para a produção, mas rapidamente começaram a trabalhar. Dos 4 grupos, 2 permaneceram sentados nas cadeiras e dois se mudaram para o chão, espalhando o material e se acomodando em volta. Nesse momento, conversaram

bastante e se concentraram na procura de figuras que consideraram representativas.

Passados os 10 minutos, a facilitadora convidou as participantes para formarem um grande círculo, levando seus cartazes. Eu me juntei a elas e iniciei a gravação das suas falas, que representam a produção das participantes.

Nessas falas, transcritas na íntegra, surgiram percepções de corpos voltados para o desejo masculino, para o trabalho e para a beleza. São corpos que mostram a relação das pessoas com o dinheiro, na sociedade que vivemos.

A facilitadora fez, ao longo do encontro, interpretações sobre as produções do grupo. E foi ela quem encerrou o encontro.

Grupo B

A organização, recepção e orientações aconteceram exatamente iguais ao Grupo A.

Porém, esse contou com 19 pessoas (3 grupos de 5 e 1 grupo de 4 pessoas). Animadas, não reclamaram do tempo reduzido para a elaboração do cartaz e focaram rapidamente na sua execução (pareciam reproduzir o ambiente produtivo que estão acostumadas a vivenciar). Apenas um grupo levou o material para o chão. Enquanto elas produziram, a facilitadora foi passando nos grupos e perguntando se alguém precisava de ajuda ou teria dúvidas. Ao serem convidadas a compor o grande círculo, verbalizaram que o reduzido tempo não permitiu que discutissem com profundidade.

Desse grupo, me chamou a atenção a postura durante a exposição de suas construções, pois elas não viravam os cartazes para as colegas, mas para a facilitadora.

Essa fez interferências constantes de interpretação das falas e novamente encerrou o encontro.

3.2. Sexto Encontro Educativo (Segunda Oficina): A mulher, a prática do sexo seguro e o planejamento familiar

3.2.1. Planejamento e operacionalização da atividade

Objetivo: Discutir sobre a sexualidade feminina e os métodos contraceptivos como possibilidades para o seu exercício livre da reprodução. Ainda nesse sentido, as responsabilidades da mulher e do homem na decisão sobre a gravidez ou a utilização dos métodos contraceptivos.

Número de Participantes: 20 mulheres

Materiais necessários: Fotos da personagem da telenovela, Joana e Helena, e recortes do roteiro dos episódios das respectivas protagonistas. Amostras dos materiais dos métodos contraceptivos.

Tempo recomendado: 40 minutos.

1º momento: Acolhimento e retomada do assunto anteriormente discutido no último encontro;

2º momento:

Dividir em dois grupos de mulheres 10 ou 12 cada grupo;

Distribuir as fotos das protagonistas da telenovela, Joana e Helena, com recortes do roteiro da história no momento que fala sobre a questão de ter filhos e o uso de preservativos como método de evitar gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (a facilitadora lê o roteiro resumido das duas histórias- capítulo 2² e 3³ da telenovela).

² Joana, 22 anos, negra, trabalha durante o dia como supervisora (promovida recentemente) e estuda à noite (faz ensino médio e sonha em fazer uma faculdade). Adora a disciplina de biologia, e durante o episódio, está estudando o aparelho reprodutor feminino. Diferente de sua mãe (com quem tem uma relação relativamente conflituosa, por diferentes expectativas), Joana é independente financeiramente e consegue fazer muitas escolhas a partir disso. Tem um namorado (também com 20 e poucos anos) e quer ter um filho logo. Seu namorado prefere esperar um momento mais adequado para isso, considerando a necessidade de escolarização e possibilidades de maior crescimento profissional para eles. Essa divergência de expectativas traz cenas conflituosas ao episódio. Eles usam camisinha como método contraceptivo e preventivo de doenças. Joana mora perto do trabalho, mas prefere ir de moto. Ela é muito preocupada com sua segurança no trânsito.

³ Helena, 43 anos, morena clara, vaidosa, de uma beleza simples, casada com um homem mais jovem (35 anos), é dona de casa no período matutino e presidente da associação de moradores no período vespertino. Tem uma grande amiga, uma comadre e um afilhado. Convicta que não quer ter filhos, usa preservativo em todas as relações sexuais (escolhas que desagradam o marido e geram discussões). O marido não gosta de usar preservativo e sonha em ter um filho. Em uma conversa com uma profissional de saúde sobre o assunto idade X maternidade, argumentou que tem certeza que não quer ter filhos e, se um dia mudar de ideia, entende que existem outras possibilidades para a maternidade, citando a adoção como uma delas... Se locomove de bicicleta para realizar suas atividades. Tem consciência da importância de se usar equipamentos de proteção para andar de bicicleta, principalmente o capacete.

- A. Cada grupo poderá discutir e construir outro final para as histórias das personagens e preparar uma pequena representação do final escolhido. Para auxiliar na decisão de manter ou não o método contraceptivo usado pela protagonista, entregar folhetos que falam brevemente (o que é, como usar, vantagens e desvantagens) de alguns métodos contraceptivos (camisinha masculina e feminina, diafragma, pílula de emergência, anticoncepcional oral e injetável, dispositivo intrauterino- DIU);
- B. Após cada grupo ter apresentado o que criou, usar as questões abaixo para facilitar a discussão sobre o papel do homem e da mulher no planejamento de uma gravidez.

Perguntas para a discussão:

- As mulheres costumam conversar com seus parceiros sobre planejamento de gravidez? Por que sim ou por que não?
- Os homens se preocupam com o planejamento da gravidez?
- Qual o papel do homem no planejamento da gravidez?
- Como pode ser feita a negociação com o companheiro do uso dos preservativos, não somente para evitar a gravidez, mas também para prevenção das doenças sexualmente transmissíveis?

3º momento: Fechamento:

- O que você aprendeu com esta atividade? Você aprendeu alguma coisa que poderia ser aplicada em sua própria vida ou relacionamentos?
- O que pode ser feito para melhoria de sua vida familiar, profissional e saúde, considerando as discussões propiciadas nesta oficina?
- (Nota da facilitadora para fala de encerramento): A decisão da contracepção deve ser discutida, como também o planejamento da gravidez, pois por muito tempo a contracepção foi vista como responsabilidade da mulher. Os homens podem ser parceiros nas decisões dos métodos contraceptivos, bem como na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

3.2.2. Observações e notas de campo

Grupo A

A tarde cinza e chuvosa parece ter prejudicado a presença das mulheres no grupo. Apenas oito compareceram. A facilitadora as acolheu (fazendo também a tradicional chamada e entrega dos crachás) e, devido ao reduzido número de presentes, convidou para que

sentassem em um único círculo. Inicialmente, falou que dando seguimento ao encontro anterior, o corpo continuaria em pauta, mas agora com um recorte para a sexualidade. Para tal, ela lê o término do episódio 3 da telenovela, como ferramenta de provocação para a nova discussão e dá ao grupo a oportunidade de repensar a estória. Agora elas são as escritoras, e podem adequá-la as suas visões de mundo.

Como uma das questões mais polêmicas do episódio foi o método contraceptivo que a personagem utilizava para uma prática sexual independente da função reprodutiva. A facilitadora distribui uma pequena apostila, que continha tipos de métodos contraceptivos (pílula, injeção, pílula do dia seguinte, DIU, camisinha feminina e masculina e diafragma), suas vantagens e desvantagens, e uma ilustração. O grupo ficou bastante interessado e passou a fazer várias perguntas sobre os métodos, inclusive sobre o preço desses. O encontro ficou pautado em perguntas e respostas para tirar dúvidas. A facilitadora assumiu, nesse momento frente às perguntas do grupo, um papel de especialista.

Enquanto algumas participantes apenas observavam, sem se colocarem ou se exporem, algumas se colocaram e expuseram suas histórias de vida.

Frente às provocações da facilitadora, o grupo ri... a facilitadora tentou então usar novamente a personagem da telenovela para provocar a reflexão. E após várias colocações apenas afirmativas às suas provocações, conseguiu estimular o grupo a evoluir para uma reflexão sobre a submissão feminina ao desejo do outro. Pegando carona, apareceram outras reflexões importantes, como a importância do sentimento de continuidade da vida, através dos filhos; da evolução social por meio da educação e do núcleo familiar. E de repente, começou a se falar em controle da natalidade e na importância do diálogo e negociação.

A facilitadora encerrou subitamente o encontro, em virtude do tempo.

Grupo B

O dia continuou chuvoso, mas neste encontro, quatorze pessoas compareceram. As mesmas etapas de leitura do instrumento de provocação e entrega de material educativo são feitas, mas dessa vez, o grupo é dividido em 2 e esses ficam com a atividade de primeiro discutir nos pequenos grupos para depois iniciar a discussão no grande grupo. O silêncio impera durante a leitura do material educativo e depois, ouvem-se comentários como: “Eu nunca esqueço!” e “Eu não estou tomando” (referindo-se a pílula). A facilitadora transita nos grupos e dá

explicações técnicas sobre os métodos... Frente a uma pergunta que não teve certeza da resposta, informou a participante que era uma dúvida para ser tirada com o médico.

Surge em um subgrupo uma questão influenciada pela religião, sobre se o DIU seria ou não abortivo? Frente a resposta científica da facilitadora (de que não era abortivo), a participante falou que já sabia, mas muitas pessoas afirmam o contrário...

Os subgrupos agora já trazem argumentos técnicos nas discussões, contrapõem com histórias familiares e discutem sobre a preocupação feminina com a contracepção.

Como estou sentada próxima a um dos grupos, elas, de tempo em tempo, olham com desconfiança para mim, mas a preocupação de como levarão a discussão para o grande grupo as distrai e eu logo sou esquecida...

A minha presença pareceu totalmente alheia em alguns instantes, como nestes em que emitem percepções pessoais nunca antes reveladas sobre as personagens da telenovela: “Eu não gostei dessa velha (referindo-se a Helena, personagem principal do episódio 3). Um marido tão bonito! Vai perder!”; “Ela é muito orgulhosa! Não quer ter filho e não quer tomar nada. E o pobre do marido que se lasca!”; “Sorte a dela de ter um marido assim”; “ Eu já não gostei da Joana (personagem principal do episódio 2), é muito metida!” E assim vão trocando opiniões pessoais. Cada uma vai trazendo a sua história de vida para a discussão... até que de repente, a contraposição ao poder médico é citado: eu queria uma receita e ele disse que essa não me dava não. Aí fui lá e comprei sem receita (rindo). Mitos sobre o sangue acumulado quando não se menstrua e preocupações sobre o ganho de peso associado aos métodos hormonais são discutidos. Várias palavras técnicas aparecem na discussão, como virose, gastrite e infecção.

Nesse instante a facilitadora chega e convida os grupos para uma conversa.

Alguns pontos importantes ficam evidentes: as vontades masculinas devem prevalecer na opinião do grupo. A negociação até é citada, mas elas acham a personagem Helena (que negocia) egoísta.

Porém, a importância da mulher sentir prazer vem à tona... mas a procriação é entendida como fundamental. E o medo de perder o marido é colocado para fundamentar os “acordos”.

A facilitadora faz um discurso elaborado, que o grupo, atento, ouve. E também encerra o encontro.

4. Tema 2: Mulher e Maternidade

Justificativa: A entrada da mulher no mercado de trabalho e a possibilidade de escolha pela maternidade se apresentam como fatores que contribuem para o aparecimento de conflitos femininos. Quando da opção pela maternidade, o período do acompanhamento gestacional e as alterações físicas e emocionais merecem atenção nas discussões sobre a mulher e o trabalho. Da mesma forma, as atividades das mulheres nos cuidados com os filhos aparecem como fatores modificadores em seu cotidiano, considerando que esses cuidados são ainda atribuições sociais do mundo feminino, e que, por esse motivo, a culpa acompanha as mulheres que não conseguem prestar cuidados aos seus filhos.

Objetivos:

- Desenvolver mecanismos que possibilitem o processo de escolha ou não pela maternidade e sua possibilidade de desenvolvimento profissional independente das escolhas;
- Construir estratégias para a organização do cotidiano no trabalho em conjunto com as atividades advindas da maternidade.

Sub-Temas:

Este grande tema foi subdividido em duas oficinas com a duração de 40 minutos cada, a saber:

- 3ª oficina: A maternidade como uma escolha;
- 4ª oficina: As atividades profissionais, o período gestacional e os cuidados com os filhos.

4.1. Sétimo Encontro (Terceira Oficina): A maternidade como uma escolha

4.1.1. Planejamento e operacionalização da atividade

Objetivo: Refletir sobre as diferentes formas de ser mãe e as expectativas sociais e culturais relacionadas à maternidade.

Número de participantes: 20 mulheres

Materiais necessários: Papel e caneta.

Tempo recomendado: 40 minutos.

1º momento: Acolhimento e retomada do assunto anteriormente discutido no último encontro;

2º momento:

- A. Dividir em dois grupos de mulheres- 10 cada grupo;
- B. Cada grupo deverá construir a história de uma mãe. Enfatize que a única informação que receberão é de que a personagem é mãe. O grupo deve criar a personagem (10 minutos).
- C. Questões para ajudar na discussão (escrever no quadro ou entregar para os grupos as questões impressas):
 - Qual é o nome? E a idade?
 - Onde ela mora?
 - Com quem ela parece?
 - O que ela gosta de fazer?
 - Ela planejava ser mãe?
 - Ela tem outros filhos?
 - Ela estuda ou trabalha fora?
 - Ela mora com um companheiro?
 - O que ela fará nos próximos 5 anos? E em 20 anos?
 - O que ela sente sendo mãe?
- D. Pedir a cada grupo que apresente a história para o outro grupo. (10 minutos)
- E. Após a apresentação das histórias, usar as questões abaixo para facilitar a discussão. (10 minutos)

Perguntas para discussão:

- As mães das histórias são mães ideais ou existem na realidade?
- Quais são as similaridades ou diferenças entre as histórias dos dois grupos?
- A mãe da história tem características em comum com as mulheres do grupo? Quais? Existem diferenças? Quais?
- Toda mulher deveria ser mãe? Por que? Qual a reação das pessoas em relação às mulheres que não querem ter filhos?
- Os homens deveriam estar envolvidos nas decisões sobre maternidade? Como?
- Quando uma mulher se torna mãe, o que a sociedade espera dela?
- Como a comunidade vê uma mulher que não tem filhos? É diferente quando é por decisão ou dificuldade de engravidar?
- As expectativas sobre como as mães devem ser hoje em dia são iguais ou diferentes das do passado? Em que sentido?
- Como podemos aceitar ou apoiar as decisões das mulheres em relação à maternidade?

- As expectativas sobre o que é ser mãe devem ser tão diferentes do que se espera sobre o que é ser pai? Como? O que você pensa sobre isso?

3º momento Fechamento: (10 minutos)

- O que você aprendeu com esta atividade? Você aprendeu alguma coisa que poderia ser aplicada em sua própria vida?
- A família e a cultura ainda veem a maternidade como fundamental para a identidade e realização da mulher. A mãe ideal, como aquelas que se sacrificam pelos filhos e pela família, enquanto outras são criticadas, como a mulher que precisa trabalhar. É importante decidirmos sozinhas se queremos e como queremos ser mãe, e ter em mente que, mesmo que cuidar dos outros possa ser muito gratificante, é importante cuidar de si mesma.
- O que pode ser feito para melhoria de sua vida familiar, profissional e saúde, considerando as discussões propiciadas nesta oficina?

4.1.2. Observações e notas de campo

Grupo A

A tarde é de sol e a temperatura beira os 30 graus. Apressadas, encaloradas e buscando água para se refrescar, 18 mulheres comparecem a esse encontro.

A facilitadora as acolhe, como de costume, e as orienta para formarem 3 subgrupos, conforme sugerem as cadeiras divididas em pequenos círculos. Formam-se então 3 grupos com 6 participantes. A orientação é para que construam, em 10 minutos, a história de uma mãe. Entrega aos grupos folhas A4 e canetas. Para auxiliar os grupos, também entrega o roteiro, com as seguintes sugestões: nome; idade; com quem se parece; o que gosta de fazer; se planejava ser mãe; se já tem outros filhos; se estuda; se trabalha fora; se mora com o companheiro; o que fará nos próximos 05 e 20 anos; o que sente sendo mãe.

Elas conversam animadamente durante a construção da história e todos os grupos utilizam o roteiro (mesmo que a facilitadora tenha informado que essa seria apenas uma possibilidade). À pedidos, a facilitadora concede mais três minutos para o término das histórias e, na sequência, as convida para formarem um grande grupo.

Agora o grande grupo, bastante descontraído e sorridente, inicia o compartilhar das histórias produzidas. Nesse encontro, quando interrompidas pela facilitadora, os grupos retomam o raciocínio.

As construções trazem diferentes mulheres e alternam certezas e dúvidas sobre o universo feminino. O biológico ou patológico aparece para a justificativa de alguns comportamentos. E o julgamento a partir da moralidade é muito forte no grupo, até que uma delas se identifica e passa a relatar sua história. Ela se emociona, o grupo fica tenso, e eu me sensibilizo.... Nesse momento fui invadida por um misto de angústia a alívio por não poder falar.

A facilitadora habilmente convida o grupo a respeitar o relato da participante, ponderando conceitos e julgamentos.

Ela consegue encerrar o encontro em clima de apoio e compreensão...

Grupo B

Com exatamente a mesma organização, 17 mulheres são subdivididas em dois grupos de seis e um de cinco mulheres. Após 10 minutos de construção coletiva, inicia-se o compartilhar das histórias.

Dentre os pontos que chamaram minha atenção: a postergação do prazer feminino; a utilização da imagem da mulher famosa como modelo de beleza e sucesso.

Hoje participantes que não haviam falado nos encontros anteriores se colocam e, o melhor, espontaneamente!

São construídas aqui associações da maternidade com dinheiro e as limitações que a sua falta impõe.

Esse grupo passeia por considerações históricas sobre a maternidade, o lado negativo da maternidade para a mulher que trabalha fora e quem está autorizado socialmente a engravidar na sociedade atual. Por outro lado, emite julgamentos morais também fortes.

Uma perspectiva de futuro é colocada em pauta, mas ainda o papel da mulher cuidadora parece ser esperado das próximas gerações.

Ainda discutem a idade como balizador da possibilidade de ser mãe e Deus como quem decide. Ele (Deus) justifica tudo... coisas boas e ruins.

Mas o grupo se pergunta se mães atuais podem ser livres.

Elas têm dificuldades com o planejamento para 5 e 20 anos e a não garantia do amanhã é utilizada como argumento para a dificuldade de planejamento.

A facilitadora amarra a discussão e provoca para a reflexão da maternidade menos idealizada... e fecha o encontro.

4.2. Oitavo Encontro Educativo (Quarta Oficina): Tema: As atividades profissionais, o período gestacional e os cuidados com os filhos.

Objetivos: Discutir os múltiplos papéis e responsabilidades que as mulheres assumem, e a importância de dividir os cuidados da criança e tarefas domésticas com os homens e/ou outras pessoas da rede de apoio.

Número de participantes: 20 mulheres

Materiais necessários: Flip-chart

Tempo recomendado: 40 minutos.

4.2.1. Planejamento e operacionalização da atividade

1º momento: Acolhimento e retomada do assunto anteriormente discutido no último encontro;

2º momento:

- A. Dividir as participantes em três grupos. Um dos grupos sai da sala por alguns momentos. Diga aos outros dois grupos que um deles representará “homens com filhos” e o outro, “mulheres com filhos”. Em seguida, o grupo que saiu retorna à sala e diga-lhes que serão a “plateia”. Este último grupo não deverá saber os papéis dados para os outros dois grupos.
- B. Os dois grupos que farão a representação devem se colocar em cantos opostos da sala. Diga-lhes que simulem, silenciosamente, através de mímicas, o que estariam fazendo em determinadas horas do dia, respeitando os papéis que lhes cabem, ou seja, homens com filhos ou mulheres com filhos. A plateia será responsável por observar as atividades desenvolvidas ao longo do dia.
- C. As horas do dia serão narradas pela mediadora: Seis horas da manhã em dia de trabalho, meio dia em dia de trabalho, cinco horas da tarde em dia de trabalho, madrugada do domingo, sete da manhã no feriado. Narra-se cada horário do dia e o grupo começa a mímica e assim por diante.
- D. O grupo que está como “plateia” deverá observar e comparar as representações dos dois grupos, comentando suas observações ao final, na discussão em grupo. Após suas colocações, os grupos que fizeram as mímicas poderão colocar quem representavam.

Perguntas para discussão:

- Quais são as diferenças entre a participação das mulheres e dos homens no cuidado com os filhos?

- É possível para uma mulher ser mãe, estudar e trabalhar? Que tipo de ajuda ela precisa?
- O que uma mulher espera do homem em relação ao cuidado com os filhos?
- Os homens são capazes de cuidar dos filhos e dos trabalhos domésticos tanto quanto as mulheres? Por quê?
- É importante para as mulheres e seus companheiros compartilhar os cuidados com a casa e os filhos? Por quê?
- Quando o homem está desempregado, ele contribui nas tarefas domésticas?
- Como uma mulher pode encontrar tempo para cuidar dela mesma e administrar todas as outras responsabilidades?
- Como um homem pode encontrar tempo para cuidar dele mesmo, da/s criança/s e de outras responsabilidades?

Sobre o trabalho:

- Cuidar de criança e da casa é considerado trabalho? Por quê? Quem cuida melhor dos filhos e da casa, o homem ou a mulher? Por quê? Você acha que as mulheres possuem uma capacidade natural para este tipo de trabalho? Explique.
- Qual o papel da família em moldar e reproduzir normas sobre o que é trabalho de mulher e o que é trabalho de homem?
- Você acha que existem certos tipos de trabalho que as mulheres não são capazes de fazer? Por quê? Que tipos de trabalhos seriam estes?
- A mesma pergunta para a figura do homem.

3º momento Fechamento:

- O que você aprendeu com esta atividade? Você aprendeu alguma coisa que poderia ser aplicada em sua própria vida?
- São geralmente as mulheres que assumem as principais responsabilidades, é importante lembrar, que o envolvimento do pai no cuidado dos filhos não está ligado exclusivamente a características biológicas. Podemos encorajar meninos e homens a participar do cuidado dos filhos e de outras crianças, possibilitando ser bons cuidadores.
- O que pode ser feito para melhoria de sua vida familiar, profissional e saúde, considerando as discussões propiciadas nesta oficina?

4.2.2. Observações e notas de campo

Grupo A

O dia é ensolarado e a temperatura passa dos 30 graus. Aos poucos, 16 mulheres adentram ao local do encontro. E o dia exuberante, mas quente, contribui para o visível cansaço das participantes. Elas logo são convidadas pela facilitadora para comporem um círculo. Já acomodadas são, como de rotina, acolhidas pela facilitadora quanto a entrega de crachás e lista de presença. A facilitadora rapidamente relembra o encontro anterior e as convida para, através de uma dinâmica (ainda não revelada), adentrar ao assunto “cuidados com o bebê”.

Elas prontamente aceitam e aquele cansaço da chegada parece não mais fazer parte do estado físico daquelas mulheres.

Sob orientação da facilitadora, 8 participantes aguardam sentadas em seus locais de origem e 8 são convidadas a se dirigirem a uma ante sala, onde deverão permanecer por 10 minutos.

Para as que permaneceram na sala (voluntariamente), o desafio continua. Foram convidadas para uma nova divisão. Agora, nos 10 minutos que o grupo das colegas que, mesmo sem saber terão um papel de observadoras, permanecer na antessala, 4 delas deverão preparar uma encenação (onde a linguagem verbal não é permitida) que represente os cuidados femininos (da mãe) com o bebê. E as outras 4 deverão representar cuidados masculinos (do pai). Para auxiliar a representação, cada grupo recebe: 1 boneco (imitando muito bem um bebê), 1 fralda descartável, 1 mamadeira e uma folha com o seguinte roteiro (sugerindo a simulação de situações específicas):

- A. Madrugada de segunda feira e o bebê acorda;
- B. Ficar com o filho para o outro dormir;
- C. Crise de cólica;
- D. Fazer dormir;
- E. Dar banho e trocar fralda;
- F. Levar para consulta médica;
- G. Ficar com o filho para o outro fazer alguma atividade de lazer.

Passados os 10 minutos de preparação, a facilitadora convida o grupo que aguardava na antessala para assistir, simultaneamente, a apresentação dos dois grupos. Para organizar as cenas, a facilitadora lia cada uma das situações sugeridas e os grupos a representavam durante um minuto.

Durante a encenação, as minhas percepções foram de encenações bastante semelhantes para cuidados masculinos e femininos, mas para minha surpresa, na etapa seguinte, onde todas foram convidadas a

compor um grande círculo para que o grupo de observação colocasse suas percepções e o grupo de representação relatasse o que tentou representar, a figura masculina foi entendida como desatenta e desastrada nos cuidados com o bebê.

Quando a discussão evidenciou essa contradição, as expressões ficaram pensativas. Mas prevaleceu uma linguagem desesperançosa para a divisão dos cuidados com os filhos. As participantes ainda sustentaram que existe um fato: “a mulher sempre leva a pior”.

A facilitadora tenta fazer um fechamento com uma linguagem de esperança, ressaltando o prazer que pode ser encontrado nessa divisão entre mulheres e homens dos cuidados com os bebês.

Grupo B

O dia chuvoso trouxe temperaturas mais amenas. Neste encontro, quinze mulheres compareceram. Seguindo a mesma lógica descrita no Grupo A e com semelhante aceitação, oito mulheres ficaram na sala com a facilitadora e sete ficaram esperando na antessala.

O grupo da representação parece extremamente animado com o papel que lhes foi atribuído. Elas conversam e se divertem durante o planejamento. Em um dos grupos, uma participante decide quase que impositivamente o que as demais devem fazer. Ela distribui as tarefas e as demais a consultam o tempo todo sobre o que devem fazer (observa-se que ela não é hierarquicamente superior às colegas).

Quando as colegas que aguardavam na antessala retornam, começam as representações.

Desse grupo, o que se destaca são os homens desajeitados que foram escolhidos para representar a classe. E também a alegria das expectadoras, que aplaudem as colegas que realizaram as representações.

Já no momento de conversa coletiva, questões cotidianas recorrentes são citadas. Elas parecem desejar intensamente compartilhar suas vivências e opiniões. E relatam experiências que consideram marcantes.

Esse grupo considera a possibilidade de pais participativos e que cuidam de maneira bastante semelhante. Elas evoluem o raciocínio durante a conversa.

Porém, em alguns momentos, o grupo diverge e considera que os cuidados essenciais com o bebê sejam divididos, mas lazer ainda não.

Elas estão agora carregadas de expressão e divergências. Nesse momento, a facilitadora diz o que precisa ser feito e acomoda

historicamente o grupo. Mesmo assim, ao serem convidadas, as participantes fazem seus próprios fechamentos.

5. Tema 3: Mulher e desafios contemporâneos

Justificativa: O aumento no número de lares chefiados por mulheres influenciou a mudança no modelo atual de família. Neste novo contexto, a necessidade de administração do orçamento doméstico e o medo do desemprego aumentam a vulnerabilidade feminina. A mulher contemporânea vive paralelamente a participação progressiva no mercado de trabalho, desvalorização e centralização dos trabalhos domésticos, bem como a responsabilização pelo cuidado das pessoas a sua volta. Essa sobreposição de papéis tem gerado estresse e adoecimento feminino. Diante desse quadro, o consumo e utilização de medicamentos, fumo e álcool, e outros tipos de drogas, aparecem como estratégias femininas para amenizar os sofrimentos físicos e psíquicos.

Objetivos:

- Fornecer subsídios para que a mulher possa elaborar metas e estratégias do universo profissional e doméstico, considerando sua colocação profissional e formas de investimento em novas formações;
- Desenvolver práticas efetivas para a prevenção e enfrentamento dos fatores estressores que se apresentam no cotidiano da mulher trabalhadora
- Refletir sobre a utilização das substâncias psicoativas e sua relação com o enfrentamento das dificuldades do cotidiano das mulheres trabalhadoras.

Procedimentos:

Este grande tema será subdividido em duas oficinas com a duração de 40 minutos cada, a saber:

- 5^a. Oficina - Dupla jornada: o mundo do trabalho e doméstico;
- 6^a. Oficina - Estratégias de enfrentamento dos desafios da mulher e fechamento das oficinas.

5.1. Nono Encontro Educativo (Quinta Oficina)

5.1.1. Planejamento e operacionalização da atividade

Número de participantes: 20 mulheres

Materiais necessários: Flip-chart, folhas de papel para desenho e lápis de cor (ou tinta e pincéis).

Tempo recomendado: 40 minutos.

Objetivos: Refletir a construção da identidade da mulher, possibilitando a tomada de decisões autônomas sobre sua saúde e sexualidade, projeto de vida e uma percepção positiva de si mesma, enfatizando a importância da reciprocidade nos relacionamentos com os companheiros/as.

1º momento: Acolhimento e retomada do assunto discutido no último encontro;

2º momento:

- A. Distribuir os materiais para as participantes;
- B. Pedir para que desenhem e/ou pintem a figura de si mesmas (10 minutos)
- C. Anotar no flip-chart as frases para orientar as participantes:
 - Como me descubro?
 - Como estou me sentindo nos últimos meses?
 - O que acho do meu corpo e o que estou fazendo por ele?
 - Como imagino minha vida dentro de 5 anos?
 - O que imagino que estarei fazendo nesse tempo? Estudando? Casada? Solteira? Com filhos? Fazendo alguma atividade
- D. Dividir as participantes em duplas ou pequenos grupos e dar 20 minutos para compartilhar seus desenhos e suas reflexões.

Perguntas para discussão:

- De uma maneira geral, reconhecemos tudo o que somos: nossas forças, fraquezas e nosso potencial?
- Somos parecidas em que? Somos diferentes em quê?
- O que você precisa para ser capaz de realizar seus desejos?
- O que imagina que as outras pessoas pensam sobre você?
- Como as pessoas que se relacionam com você a influenciam na forma de se perceber? São opiniões que estão ajudando a te tornar mais forte ou são limitadoras?

- Por que é importante uma percepção positiva de si mesma?

3º momento Fechamento: (10 minutos)

- O que você aprendeu com esta atividade? Você aprendeu alguma coisa que poderia ser aplicada em sua própria vida?
- As mulheres recebem muita influência de como devem agir e o que devem querer. Cabe a nós decidirmos como essas influências vão determinar o que somos.

5.1.2. Observações e notas de campo

Grupo A

O dia está absurdamente quente. Mesmo assim, treze pessoas comparecem ao encontro. A sala está organizada para que as participantes sentem em duplas, e assim elas fazem à medida que vão adentrando o ambiente. Após a entrega de crachás e anotação das presenças, a facilitadora acolhe o grupo e comenta sobre a proximidade do fim dos encontros. E propõe que o encontro seja dividido em dois momentos. No primeiro, pede que em 10 minutos, cada uma desenhe em uma folha A4 e com lápis grafite e de cor, que encontram-se nos braços das cadeiras, uma representação de si mesmas. A grande maioria demonstra insatisfação com a atividade, por conta de não se julgarem boas desenhistas. A facilitadora então explica que habilidades artísticas não serão julgadas. O grupo então aceita o desafio e, em silêncio, produzem seus desenhos.

Passados os 10 min, a facilitadora entrega um roteiro com as seguintes frases:

- Como me descrevo?
- Como estou me sentindo nos últimos meses?
- O que penso sobre meu corpo e o que estou fazendo por ele?
- Como imagino minha vida dentro de 5 anos?

O que imagino estar fazendo nesse tempo? Estudando? Casada? Solteira? Com filhos? Fazendo alguma atividade física?

Nesse momento, as cinco duplas e o trio conversam animadamente. E a facilitadora circula entre as participantes, mas não é solicitada para esclarecer dúvidas ou responder questionamentos.

Passados mais 10 minutos, o grupo faz um grande círculo e passa a compartilhar a experiência. Elas parecem descontraídas. Algumas entendem planejar a vida como bom, outras consideram algo incoerente e sem sentido. O grupo fala enfaticamente sobre a importância de se ter

dinheiro, e reforça sua posição oprimida. Várias brincadeiras giram em torno do dinheiro. O grupo discute a responsabilização dos sujeitos e os valores familiares. A facilitadora é quem encerra o encontro.

Grupo B

O dia está chuvoso e com temperaturas agradáveis. Hoje, 15 pessoas compareceram.

A sala, já organizada, acomoda 6 duplas e 1 trio. Diferentemente do grupo anterior, esse aceita com alegria a primeira parte da atividade proposta, realizando os desenhos descontraidamente.

O grupo conversa enquanto elabora a atividade e solicita a facilitadora muitas vezes para sanar dúvidas do tipo: devo escrever além de desenhar? Posso usar borracha? Posso desenhar eu mais uma pessoa? A facilitadora responde empaticamente e, sutilmente, provoca as participantes para a decisão sobre o processo. É uma criação de vocês. Aqui vocês escolhem como fazê-la (diz).

No segundo momento, a facilitadora passa nos grupos e entrega as frases já citadas para guiar a atividade.

Quando chamadas para discussão coletiva, o grupo conversa animadamente. Aparecem reflexões sobre dinheiro, sorte, desafios, Deus e o capitalismo...

A evolução da mulher em relação ao seu poder de decisão é destacada. E o planejamento é discutido, pois o grupo argumenta que algumas coisas simplesmente fogem ao controle. E para essas a dinamicidade aparece como estratégia.

A facilitadora encerra o encontro.

5.2. Décimo Encontro Educativo (Sexta Oficina): Estratégias de enfrentamento dos desafios da mulher e fechamento das oficinas

5.2.1. Planejamento e operacionalização da atividade

Objetivo: Possibilitar a reflexão sobre formas de intervenções para amenizar os efeitos dos fatores que contribuem para os conflitos femininos, considerando o mundo do trabalho e doméstico.

Número de participantes: 20 mulheres

Materiais necessários: Flip-Chart, canetas coloridas, tesoura, cola e revistas/jornais.

Tempo recomendado: 40 minutos.

1º momento: Acolhimento e retomada do assunto discutido no último encontro;

2º momento:

- A. Formar grupos de 4 integrantes cada um.
- B. Dar a cada grupo um pedaço de flip-chart e explique que deverão fazer um painel sobre as coisas (atividades) que lhes causam estresse. Pode ser escritas, desenhadas ou imagens recortadas de revistas ou jornais. (10 minutos).
- C. Quando terminarem o painel, dar outra folha de papel e pedir às participantes que a divida em duas colunas: o que faço quando estou estressada, o que deveria fazer (o que me dá prazer em fazer). (10 minutos)
- D. Após o término dos trabalhos, solicitar que apresentem os resultados dos trabalhos aos demais grupos.
- E. Usar as perguntas abaixo para facilitar a discussão sobre os desafios diários, profissionais e familiares.

Perguntas para discussão:

- Por que é importante pensarmos nos desafios diários associados às reações diante desses desafios?
- Por que repetimos as mesmas reações quando estamos estressadas?
- Do que precisamos para diminuir os efeitos dos desafios diários?
- Quem pode nos ajudar a enfrentar e buscar novas estratégias para enfrentar esses desafios contemporâneos?

3º momento: Fechamento: Muitas de nossas atividades diárias vêm acompanhadas de situações que nos causam estresse, podemos pensar e organizar situações da vida diária, considerando o mundo do trabalho e atividades do mundo doméstico.

5.2.2. Observações e notas de campo

Grupo A

Dia ensolarado e temperatura bem acima de 30 graus. Divididas em 3 grupos de 3 e 1 grupo de 5; 14 mulheres foram acolhidas (como rotineiramente) e convidadas a construir, em 10 min um cartaz sobre os fatores que causam desconforto ou as deixam estressadas.

Aceitaram alegremente a atividade e conversaram nos grupos. À medida que a produção começou, algumas colocações sobre o descontentamento com o mundo do trabalho foram aparecendo. Além

disso, as atividades domésticas, os maridos e filhos são apontados como estressores.

Ao término da atividade, os geradores de estresse e desconforto foram aparecendo: a rigorosidade do controle de qualidade, os salários, a dificuldade de diálogo.

E quando desafiadas a pensar, nos próximos 10 min, o que fazem e o que poderiam fazer diante dos fatores estressores, os grupos conversaram bastante. Passados 20 minutos, o grupo socializou a discussão e o que ficou de mais marcante foi a percepção de que unidas serão mais fortes. O grupo comentou que discutiam uma possível paralização de suas atividades na fábrica, motivada por não recebimento de uma participação nos resultados da empresa (que pareceu mais ser a gota d'água do que o motivo específico). A facilitadora, devido à limitação de tempo, precisou encerrar o encontro. Um misto de tristeza (pelo término) e felicidade (pelo posicionamento do grupo) me invadiu nesse momento. Mesmo que elas não tenham muito claro o que estão fazendo e nem porque estão, parece-me um movimento. Elas estão saindo da inércia e entendendo que precisam negociar. Isso me trouxe esperança.

Grupo B

As 15 participantes do dia chegaram descontraídas e aos pares e dividiram-se em 1 grupo de 5, 2 grupos de 4 e uma dupla .

Provocadas pela facilitadora, aceitaram o desafio de falar sobre estressores e logo ouvem-se as primeiras colocações: Ixi! Pode falar do trabalho?

E nesse sentido estratégias como baixo assinado são discutidas. E surgem reflexões sobre as pressões sociais vivenciadas, sobre a moda e beleza.

O grupo demonstra não tolerar relações verticais e de trabalho desrespeitosas. O exercício reflexivo foi importante e a facilitadora encerra o encontro. Novamente para mim, ouvinte atenta de todos os encontros, a tristeza do término foi superada pela alegria de perceber mulheres vivas, fortes e iniciando movimentos de articulação.

APENDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES
(MULHERES TRABALHADORAS DA INDÚSTRIA)**

Ao assinar este documento, estou dando meu consentimento para participar do estudo **“Práticas educativas críticas em saúde com mulheres trabalhadoras fabris: limites e possibilidades”**, conduzido pela Pesquisadora Joéli Fernanda Basso, com a qual posso entrar em contato em qualquer momento que eu desejar.

Fui orientada de que participarei de encontros educativos que abordarão: o corpo feminino; os principais métodos contraceptivos; o planejamento familiar; a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis; a escolarização feminina e o mercado de trabalho; a cidadania; a sexualidade; a maternidade e os desafios contemporâneos.

Estou ciente de que a pesquisadora coletará dados através de observação e que a mesma somente utilizará as informações obtidas para os propósitos delimitados no projeto apresentado e para a construção e publicação de artigos científicos.

Compreendo que poderei ser convidada a participar de todas as intervenções (10 encontros educativos), nos meus dias e horários de trabalho, com datas e horários pré-estabelecidos, durante a vigência do projeto de pesquisa na indústria que trabalho atualmente. Entendo ainda que a pesquisadora poderá entrar em contato comigo para maiores informações, futuramente. Sei que os dados obtidos poderão ser gravados e transcritos, mas que meu nome não aparecerá em qualquer registro. Minha participação no estudo é voluntária e posso negar-me a participar do mesmo, sem que isso acarrete qualquer efeito negativo à minha pessoa. Também estou ciente de que posso deixar de participar, em qualquer momento, se assim desejar.

Compreendo que os resultados desse estudo poderão ser conhecidos por mim, caso os solicite, e que a pesquisadora é a pessoa com quem devo contar, no caso de dúvidas sobre o estudo ou sobre meus direitos como participante, e que posso fazer isso pessoalmente ou pelo telefone (048)84162020.

Joéli Fernanda Basso

Endereço: Rodovia Admar Gonzaga 707 Itacorubi 88034-000, Florianópolis SC Brasil.

(continua na próxima página)

(continuação da página anterior)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/____

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Educativas Críticas com Mulheres Trabalhadoras em Ambientes Fabris: limites e possibilidades

Pesquisador: Marta Lenise do Prado

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07207712.1.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 147.908

Data da Relatoria: 12/11/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de doutorado intitulado Práticas Educativas Críticas com Mulheres Trabalhadoras em Ambientes Fabris: limites e possibilidades do Programa de Pós Graduação em Enfermagem PEN/UFSC.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender os limites e as possibilidades para práticas educativas críticas em saúde, com mulheres trabalhadoras, em ambientes Fabris.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos pois terá apenas a participação nas práticas educativas e nas entrevistas. Os benefícios serão a incorporação das práticas de cuidado a saúde da mulher aprendidas nas oficinas educativas que utilizarão o referencial crítico de Paulo Freire.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto encontra-se teórica e metodologicamente bem fundamentado e com condições de implementação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou toda documentação necessária a submissão e aprovação no CEP/SH/UFSC, Relatório, Projeto, Carta da Instituição, TCLE, Folha de Rosto, Orçamento, Cronograma,

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900

UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3721-9206

Fax: (48)3721-9696

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

**Recomendações:**

Recomendo que no TCLE conste o email e telefone da orientadora e o número de documento de Identidade do participante da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluo indicando aprovação

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 19 de Novembro de 2012

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)